الطفل
من الحمل الى الرشد

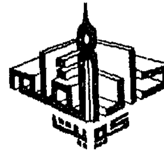
الجزء الأول : السنوات التكوينية

(٠ - ٦)

تأليف

د. محمد عماد الدين اسماعيل

أستاذ ورئيس قسم علم النفس
بجامعات عين شمس وطرابلس والكويت
وخبير بمنظمة اليونسكو سابقاً



الطفل

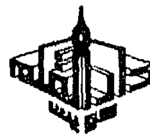
من الحمل إلى الرشد

الجزء الأول

الطبعة الثانية

مزيدة ومنقحة

١٤١٥ هـ / ١٩٩٥م

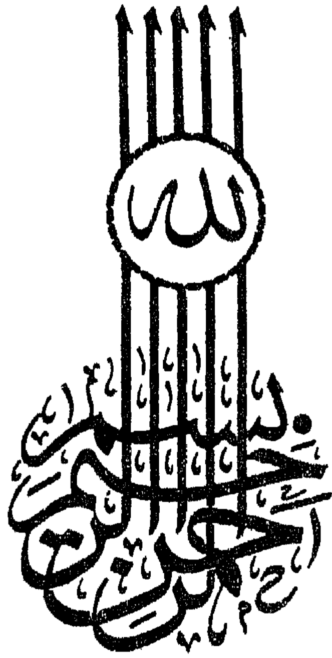


دار القلم للنشر والتوزيع

شارع السور - عمارة السور - الطابق الأول

هاتف: ٢٤٥٧٤٠٧ - ٢٤٥٨٤٧٨ - برقيا توزيعكو

ص.ب ٢٠١٤٦ الصفاة 13062 الكويت


بسم الله الرحمن الرحيم


إهداء ...
إلى كل من له
ولاية على طفل
أهدي هذا الكتاب

محتويات الكتاب

مقـــدمة

إن الحقائق المتعلقة بأهمية النمو فى مرحلة الطفولة لم تتضح ، فى الواقع ، إلاّ منذ فترة قريبة جداً فى تاريخ الحضارة الإنسانية . فإذا تتبعنا نشأة العلوم وتطورها ، نجد أن العلوم الطبيعية كانت قد نشأت واستقرت كجزء من التراث الثقافى للإنسان ، قبل أن تبدأ أبسط الدراسات العلمية للسلوك البشرى . وليس معنى ذلك أن الإنسان لم يفكر أو يتأمل فى طبيعته البشرية إلاّ مؤخراً فقط . فقد نشأت تأملات وفلسفات وأنواع أخرى من التفكير ، فى أهمية خبرات الطفولة وأثرها فى تفكير الكبير ، وفى سلوكه الاجتماعى . لكن الذى نريد أن نؤكده هنا ، هو أن ثمة دراسات علمية ، بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة ، لم تنشأ قبل بداية القرن العشرين .

وإذا كان ذلك يصدق على التراث الإنسانى فى الثقافة الغربية فإننا نستطيع أن نؤكد أن الواقع أكثر تجسيما فى ثقافتنا العربية . ولا شك أن هناك أسباباً وعوامل كثيرة دعت إلى ذلك التأخير فى الدراسة العلمية للنمو الإنسانى ، سواء على مستوى الثقافة العالمية أم على مستوى الثقافة العربية . وإذا كان استقصاء هذه العوامل يحتاج منا إلى استطالة فى الحديث يخشى معه أن نحيد عن الهدف المقصود من هذه المقدمة ، إلا أن ذكر العوامل ذات الصلة المباشرة بوضعنا الحالى قد يكون له فائدة كبرى فى تحديد طريق المستقبل .

من هذه العوامل ، انتشار الأفكار الخاطئة عن طبيعة النمو الإنسانى ، ففى الأمثال المشهورة عندنا مثلا « **اقلب القدرة على فمها تطلع البنت لأمها** » ، و« **ابن الوز عوام** » ، و« **الولد لخاله والبنت لعمتها** » إلى آخر ذلك من الأمثال العامية التى تدل قطعا على وجود أفكار غير علمية متعلقة بنشأة الطفل وتطوره .

ولا يقتصر انتشار هذه الأفكار الخاطئة على مستوى العامة فحسب ، بل تجده شائعاً أيضا عند صفوة من المثقفين . فلا يزال بيننا حتى الآن من المفكرين والمشتغلين بالفلسفة وبالعلوم الإنسانية من يعتقد بجزم أن السلوك الإنسانى سلوك فردى ؛ بمعنى أن كل فرد فريد فى ذاته وليس شبيها بأى فرد آخر . وعلى ذلك فليس هناك مجال لاستخلاص قوانين أو مبادىء عامة للسلوك . وبالتالى ، لا يمكن التنبؤ بما يصدر عن الفرد سواء فى حاضره أو فى مستقبله . كما يوجد من يقول : أنه ، حتى إذا كان هناك نظام سببى تخضع له الظاهرة السلوكية ، فإن هذا النظام هو فى الواقع من التعقيد بحيث يستحيل اكتشافه أو وصفه

أو تحديده . أو من يقرر أن مبدأ السببية فى السلوك الإنسانى يتعارض أصلا مع حرية الإنسان ومسئوليته الأخلاقية ، ولذلك فلا نستطيع أن نسلم ، بإمكانية قيام علم للسلوك .

هذه الأفكار الخاطئة هى ، بدورها ، نتاج لعوامل وأسباب مختلفة : **منها** الجهل بالعوامل الحقيقية المسئولة عن النمو الإنسانى ، **ومنها** طول الفترة الزمنية التى قد تحتاجها الملاحظة والدراسة فى هذا الميدان ، **ومنها** شدة تعقيد الظاهرة (وإن كان هذا لا يعنى استحالة دراستها) ، **ومنها** ضعف وسائل البحث العلمى . على أن ثمة أسباب أخرى قد تكون أهم من هذه وتلك ، ألا وهى الأسباب التى تتعلق بالدوافع (الشعورية واللاشعورية) ، وبالمصالح الشخصية ، والطبقية ، والفئوية ، عند الكبار أنفسهم .

فمن الصعب على الكبير أن يعترف بالمسئولية بالنسبة لما يترتب على تصرفه أو أسلوب معاملته للأطفال . ففى أغلب الأحيان نجد أن الكبير باعتباره جزءا من البيئة التى يعيش فيها الطفل، لا يريد أن يسلم، من البداية، بأن نمو الطفل إنما يتحدد إلى درجة كبيرة بالطريقة التى يعامله بها ، وبالقيم التى يؤكدها له وبالاتجاهات التى يتخذها نحوه . فمثل هذا التسليم يتضمن شعورا بالذنب ومخاوف أخرى مختلفة . ولا يوجد من بين الناس العاديين من يستطيع أن يتخلص من هذه المعوقات ، مهما كانت رغبته صادقة ، ومهما كانت نيته الشعورية تؤكد حسن التعاون ، خاصة إذا كان يعيش فى ثقافة تؤكد التسلط وتنكر الاستقلالية كقيمة تربوية .

بل ومن الصعب أيضا على إنسان تربى فى ثقافة تؤكد التحيز العنصرى أو الطبقى ، أن يتخلص من الاعتقاد بأن هذه الفئة الاجتماعية أو تلك إنما تنمو ، « بطبيعتها » ، أقل ذكاء أو أكثر عدوانية أو أشد تخلفا من الناحية العقلية وهكذا . ولم يسلم من ذلك التعصب حتى العلماء أنفسهم . فقد وصل الأمر ببعضهم أن افتعل الأرقام والحالات لكى يدلل صحة وجهة نظره هذه (إبراهيم ١٩٨٥) . ولقد سبق للمؤلف الحالى أن تناول جميع هذه العوامل والأسباب والدوافع المعوقة لقيام علم للسلوك بوجه عام ولانتشار الأفكار الخاطئة فى تفسير النمو بشكل خاص فى مكان آخر (إسماعيل ١٩٧٨) . ولذا فإنه يكتفى هنا بالإشارة إليها دون تفسيرها أو الرد عليها .

وعلى أى حال مهما كانت الأسباب التى أدت إلى تأخر البحث العلمى فى ميدان النمو النفسى للطفل ، إلا أن هذا الميدان قد أصبح الآن من أهم الميادين التى تعنى بها الدراسة العلمية . وكما تحدثنا عن الأسباب التى أدت إلى تعويق البحث العلمى فى هذا الميدان ، فإنه يحلو لنا أيضا أن نعدد الأسباب التى تجعل منه مركز اهتمام الدارسين الآن . فقد أثبتت الدراسات الإكلينيكية وكذلك الملاحظات التجريبية التتبعية ، أن السمات الأساسية للشخصية عند الكبير ، ما هى إلا امتداد لتأثير الخبرات الطفولية المبكرة التى سبق أن مر بها .

وإذا كانت السمات الشخصية للفرد نتاجا لخبراته الطفولية ، فإنه يبدو من المنطقى أيضا أن تكون أشكال السلوك المميزة لمجتمع بأكمله نتاجا لنفس الأسباب ، ويمكن تفسيرها بنفس الطريقة .

ولا شك أننا فى حاجة إلى تعريفنا بالأسباب التى أدت إلى نمو مجتمعنا على النحو الذى هو عليه . وإذا صح المنطق المعروض سابقا ، فإن معرفتنا هذه إنما تتحقق عن طريق معرفة الظروف والعوامل التى تؤثر فى نمو الطفل . ولا شك أيضا فى أننا بحاجة إلى إحداث تغييرات كثيرة فى هذا المجتمع ، إذا أردنا أن نصل إلى الأفضل . والعلم الذى يضع أيدينا على العوامل المسئولة عن ظاهرة النمو هذه ، هو نفس الذى يستطيع أن يتنبأ لنا بنوع التناول الذى يجب علينا أن نقوم به بالنسبة للطفل إذا أردنا أن نحقق له ولمجتمعه ذلك المستقبل الأفضل . وما هذا الكتاب إلا محاولة لتحقيق هذين الهدفين : **معرفة العوامل المؤثرة فى النمو النفسى الاجتماعى للطفل ، واستعراض كامل للظروف التى يمكن أن توفر للطفل الرعاية المثلى فى سبيل مستقبل أسعد .**

ولم يكن ذلك ، فى الواقع ، أمراً سهلا . فقد كان أمامى مطلبان رئيسيان لكى يأتى هذا الكتاب محققا للأهداف التى وضع من أجلها . **المطلب الأول** هو أن يكون الحديث عن الطفل العربى . وليس الأوروبى ولا الأمريكى . أما **المطلب الثانى** فهو أن تجىء المادة المعروضة هنا ، فى إطار نظرى موحد يجعل منها جسما متكاملا من المعرفة ، فيسهل فهمها ويحسن استيعابها .

أما عن المطلب الأول فقد أصبح من المقرر والمتفق عليه بين علماء النفس اليوم أن العوامل التى تؤثر فى تكوين شخصية الطفل هى عوامل ثقافية فى المقام الأول . لذا يتعين على الباحث فى هذا الميدان أن يركز بحثه فى العوامل الثقافية فى المجتمع الذى يعيش فيه الأطفال موضوع البحث ، والتى على أساسها تتحدد شخصياتهم وتنمو . ولا نعنى بذلك أن القوانين والنظريات التى تفسر السلوك الإنسانى تختلف أصلا من مجتمع إلى آخر . وإنما نعنى أن هذه القوانين والنظريات لن تكون كافية فى تفسير نمو السلوك وتكوين الشخصية فى مجتمع ما ، إذا لم تُقرن بالظروف والعوامل الثقافية التى يتعرض لها الفرد فى ذلك المجتمع . فالمجتمع بما يحتويه من قيم وعادات ونظم اجتماعية وعلاقات إنسانية ومهارات وآراء وأفكار ، هو المجال الذى يتفاعل فيه ذلك الكائن الإنسانى الناشىء (الطفل) ، فينمو تدريجيا وتتشكل شخصيته شيئا فشيئا . فيصير فى الهند بوذيا يقدس البقر ويضحى بحياته فى مقاومة آكلى لحمه ، ويصير متعنتا متعصبا ضد الزنوج فى جنوب أفريقيا ، ويصير مقدسا للأجداد مؤلها للامبراطور فى اليابان ، وهكذا .

وليس بمجرد معرفة القوانين العامة لنمو السلوك يمكننا تفسير نمو هذه الاتجاهات والسمات السلوكية . بل لابد من معرفة تتصل **أولا** : بالأنماط والعوامل الثقافية التى تسود فى هذه المجتمعات ، **وثانيا** : بالأساليب التى يتفاعل معها الفرد تبعا لهذه الأنماط والعوامل . تلك الأساليب التى يستخدمها المجتمع عن طريق مؤسساته الاجتماعية فى دعم السلوك المرغوب فيه لدى النشىء وقمع السلوك غير المرغوب فيه (مما تعبر عنه بأساليب التنشئة الاجتماعية) ، **وثالثا** : بالعلاقة الوظيفية بين هذه الأساليب وبين ما يترتب عليها من سمات سلوكية .

وإذن فلابد عند دراسة نمو الطفل - فى العالم العربى - من توفر البحوث وهنا برزت أمام المؤلف مشكلة البحث عن هذه البحوث . ولابد أن أشير فى هذا الصدد إلى الحاجة الشديدة ، فى عالمنا العربى ، لإقامة مراكز للمعلومات وتنظيم وتنسيق عمليات التوثيق بين الأقطار العربية المختلفة لتسهيل التعرف على ما يجرى فى هذه الأقطار .

ولم تكن البحوث المنشورة قليلة فحسب ، بل كانت أيضا فردية بمعنى أنه لم تكن هناك برامج ، معدة بناء على تخطيط شامل ، للبحث فى النمو النفسى للطفل من جميع نواحيه ، بحيث يتناول كل باحث نقطة معينة فى البرنامج كما يحدث فى العلوم الطبيعية أو العلوم البيولوجية مثلا . وترجع قلة البحوث إلى أنها لم تبدأ إلا فى النصف الثانى من خمسنيات القرن الحالى ، وإن كان الاهتمام قد بدأ يتزايد الآن بالبحث فى هذا المجال . أما عن إنشاء برامج للبحوث فذلك أسلوب لم نعتده فى مؤسساتنا الأكاديمية التى تركز اهتمامها فى الواقع على الناحية التعليمية أكثر من اهتمامها بالبحوث العلمية .

وإنه لمن حسن الطالع أن بدأ يظهر بالفعل اهتمام واضح بقضايا الطفولة فى هذه الأيام . فأنشئت المجالس والمراكز وعقدت الندوات التى تتناول الطفولة ومشكلاتها ، سواء على المستوى المحلى أو على المستوى القومى ، وهو جهد نرجو له التوفيق .

ومع كل هذا ، فإن البحوث القليلة التى عثر عليها المؤلف كانت تشكل فى الواقع علامات هامة على الطريقة ، خاصة ما يتعلق منها بأساليب التنشئة الاجتماعية وبالقيم والاتجاهات التربوية السائدة فى الثقافة العربية ، وكذلك العلاقة بين هذه جميعا من ناحية وبين نمو بعض السمات عند النشىء من ناحية أخرى . وإذا كان هذا الكتاب قد اعتمد بعد ذلك على البحوث والدراسات الأجنبية لاستكمال الصورة فى نواحى النمو المختلفة ، فإن ذلك لم يكن متناقضا مع الأهداف التى من أجلها وضع . ذلك أن تلك الدراسات كما هو معروف تتناول متغيرات اجتماعية وسيكولوجية تتشابه إلى حد كبير فى المجتمعات المماثلة . ويصبح من الممكن عندئذ تعميم الحقائق التى تتوصل إليها هذه الدراسات على الطفل فى أى مكان ، إذا ما تشابهت الظروف . وعلى فرض وجود أى تحفظ على إقامة مثل ذلك التعميم ، فإن الكتاب

يكون عندئذ قد قدم مجموعة من الفروض العلمية التى تصلح أن تكون أساسا لبحوث ميدانية أو تجريبية عن النمو في ثقافتنا العربية .

أما عن المطلب الثانى ، وهو أن تجىء المادة المعروضة هنا فى إطار نظرى موحد ، فقد حاول المؤلف أن يحققه على النحو الذى جاء شرحه فى الفصل السادس من هذا الكتاب . والواقع أن وجود إطار نظرى موحد لدراسة عملية النمو قد أصبح مطلبا أساسيا الآن فى علم النفس ، بعد أن تعددت النظريات دون أن يكون بينها خلاف بقدر ما بينها من إمكانات للتكامل . ثم إن الحاجة إلى إيجاد نظرية ، أو على الأقل إطار نظرى ، هى دائما حاجة ملحة فى أى مجال من المجالات التى تواجه فيها مجموعة من الظواهر تخضع لامكانية التفسير العلمى . ذلك أن النظرية تمدنا دائما بأداة تساعدنا على تنظيم الأفكار والبيانات المتعلقة بموضوع معين . كما أنها تعيننا أيضا على حسن الفهم والاستيعاب ، كما تعين الباحثين على اشتقاق الفروض العلمية التى قد تدعم وجهة النظر أو تعارضها . وليس هنا مجال الكلام عن أهمية النظرية ، خاصة فى العلوم السلوكية الآن ، فقد أصبح ذلك أمرا مسلما به إلى جانب كونه ضروريا . وعلى هذا الأساس جاء تنظيم الكتاب ومادته العلمية متسقاً مع الوضع النظرى المتبع فى ذلك الاطار كما يتضح ذلك فيما يلى :

تنظيم الكتاب :

قسم الكتاب إلى جزئين رئيسيين . الجزء الأول ويشتمل على أربعة أبواب ، يتناول الباب الأول منها الوظع النظرى ، أى المفاهيم والقضايا والمبادىء والنظريات التى تتعلق بعملية النمو ، ثم الإطار النظرى المشار إليه فى الفقرة السابقة . أما الأبواب الثلاثة الأخرى فيتناول كل منها مرحلة من مراحل النمو التى تبدأ من قبل الميلاد وتنتهى عند سن السادسة . وبذلك يكون الجزء الأول قد تناول تلك المراحل من حياة الطفل ، التى يمكن أن نسميها بالمراحل التكوينية . ذلك أن السنوات الست الأولى فى حياة الطفل هى تلك التى توضع فيها الدعامات والقواعد الأساسية التى ينبنى عليها التنظيم العام لشخصيته مستقبلا .

أما الجزء الثانى من هذا الكتاب فيشتمل على بابين اثنين يتناول الأول منها مرحلة الطفولة المتأخرة أو طفل المدرسة الابتدائية ويتناول الباب الثانى مرحلة المراهقة . وكما هو واضح فإن هذه الفترة من حياة الطفل هى تلك التى يمكن أن نسميها بالمرحلة الاعدادية ، أى التى يعد فيها الطفل لكى يصبح عضوا منتجا فى المجتمع فيما بعد . ففيها يتلقى الطفل المعلومات والمهارات اللازمة لهذا الغرض .

وسوف يجد القارىء فى بداية كل باب من أبواب هذا الكتاب « مدخلا » بعنوان « كيف نفهم طفل .... » (المرحلة موضوع البحث فى ذلك الباب) . وذلك للمساعدة

على فهم طفل هذه المرحلة أو تلك بشكل عام ، على أساس من طبيعة المواجهة التى تنشأ بينه وبين المجتمع المحيط فى ضوء ظروف ثقافية معينة ، وضمن الإطار النظرى الذى عرضنا له .

كذلك سوف يجد القارىء أن فصول الباب بعد ذلك تتناول النواحى المختلفة للنمو فى المرحلة موضوع البحث . وقد توخى المؤلف أن يفرد فى كل مرحلة (أى فى كل باب) فصلا خاصا لناحية معينة من النواحى التى تتميز بها هذه المرحلة أو تلك بالذات . ففى مرحلة المهد مثلا أطلنا الحديث عن النمو اللغوى بشكل خاص ، وفى مرحلة ما قبل المدرسة أفضنا فى الكلام عن اللعب . وفى مرحلة المدرسة الابتدائية تناولنا المدرسة من حيث هى مجال اجتماعى هام فى حياة الطفل . كما تناولنا كذلك الفروق الفردية بين الأطفال وأهميتها فى هذه المرحلة . أما فى مرحلة المراهقة فقد أفردنا فصلا خاصا عن نمو مفهوم الذات لما لذلك من علاقة وثيقة بأزمة المراهق فى هذه المرحلة .

ولم يغفل المؤلف رعاية الطفل فى كل مرحلة من مراحل نموه . فقد جاء فى نهاية كل باب فصل خاص عن الرعاية النفسية الاجتماعية للطفل فى المرحلة التى يتعرض لها الباب . وقد توخى المؤلف أن يقيم التوصيات التى جاءت فى هذا الصدد على أساس من طبيعة النمو فى كل مرحلة منسقا بذلك مع الإطار النظرى المتبنى فى هذا الكتاب وآخذا فى الاعتبار فى نفس الوقت الظروف والمتغيرات الخاصة بالثقافة التى نعيش فيها .

وأخيرا لا يفوتنى أن أذكر بعض الوسائل البسيطة التى استخدمت فى هذا الكتاب لمعاونة القارىء على حسن الفهم وتتبع المادة بشىء من التشويق . ومن هذه الوسائل ، المقدمة التى يصدر بها كل فصل ، وتهدف إلى الربط بين ما سبق عرضه وبين محتوى الفصل ذاته ، موضحة فى نفس الوقت الخط العام الذى يربط مادة الفصل وأهم موضعاته . ومن ذلك أيضا الصور والرسوم والأشكال التى تساعد على توضيح الفكرة أو النقطة موضوع الحديث ، كذلك الخلاصة التى تأتى فى نهاية كل فصل لتساعد القارىء على الإلمام بأهم النقط التى جرى الحديث عنها .

وبعد ،

أرجو أن أكون بهذا العمل المتواضع قد استطعت أن أوضح بعض الحقائق لكل من يهمه مستقبل الأجيال القادمة .

وفقنا الله جميعا إلى ما فيه الخير والصواب

م . ع . أ .

يوليو ١٩٨٨

الباب الأول
الوضع النظري لعملية النمو

* الفصل الأول: مفاهيم أساسية.
* الفصل الثاني: مناهج البحث العلمي في النمو.
* الفصل الثالث: مبادئ عامة للنمو.
* الفصل الرابع: عوامل مؤثرة في عملية النمو (الوراثة والبيئة).
* الفصل الخامس: نظريات في تفسير النمو.
* الفصل السادس: نحو إطار نظري موحد في تفسير النمو.

الفصل الأول

مفاهيم أساسية

* موضوع علم النفس النمائي.
* معنى النمو.
* قياس النمو.
* أهداف الدراسة العلمية للنمو.

مفاهيــــم أساسيّـــة

موضوع علم النفس النمائى :

إذا كان علم النفس يدرس الظاهرة السلوكية بوجه عام دراسة علمية ، فإن علم النفس النمائى هو ذلك الفرع من علم النفس الذى يدرس سلوك الإنسان من حيث نموه وتطوره عبر المراحل الزمنية المتعاقبة التى يمر بها الفرد من المهد إلى اللحد . إن وظيفة أى علم هى البحث عن المتغيرات المسؤولة عن الظاهرة موضوع بحثه . وعلم النفس بوجه عام يسعى للوصول إلى تحديد العلاقات الوظيفية بين الظاهرة السلوكية من ناحية وبين المتغيرات المسؤولة عنها من ناحية أخرى ، ويختص كل فرع من أفرع علم النفس المختلفة بالبحث عن مثل تلك المتغيرات فيما يتعلق ببعد معين من أبعاد الظاهرة السلوكية ، أو بمجال محدد من المجالات التى تظهر فيها . والبعد الذى يهتم به علم النفس النمائى هو البعد الزمنى . بعبارة أخرى يهتم علم النفس النمائى بدراسة ما يحدث للظاهرة السلوكية من تغير وتطور على طول الرحلة الزمنية التى تقطعها الحياة الإنسانية .

وظاهرة النمو أو التطور فى السلوك الإنسانى هذه ليست بعيدة عن الملاحظة العادية . فالصغير والكبير ورجل الشارع والمتخصص والأم والأب وغيرهم يدركون جميعاً ، ومن قديم الأزل ، أن الإنسان لا يتغير فقط فى حجمه ووزنه وطوله وعرضه منذ أن يولد على الأرض ، بل ينمو ويتطور أيضاً فى فهمه وإدراكه وقدرته على التكيف والتوافق ، وما يمكن أن يقوم به من أعباء ومسؤوليات ومهارات وغير ذلك . وباختصار فإن سلوكه أيضاً ينمو ويتطور .

وليس هذا بغريب على الطبيعة الإنسانية . فالإنسان يمتاز عن بقية المملكة الحيوانية بصفات أساسية تجعل من نمو سلوكه وتطوره خاصية لازمة لذلك السلوك ، فهو يمتاز بأنه ناطق وبأنه اجتماعى ، وفى هذا ما يشكل الأساس الذى يجعل من سلوكه ظاهرة نامية متطورة . فقدرة الإنسان على التعامل بالرموز اللغوية تجعله قادراً على أن يستفيد من خبراته الخاصة ، وكذلك من خبرات الغير من حوله سواء عن طريق التفاعل المباشر أم عن طريق التعلم الرمزى . كذلك فإن توزيع الأدوار فى المجتمع الذى يعيش فيه والذى لا يستطيع أن يعيش بدونه يقتضى إعداده للدور الذى سيقوم به مستقبلاً ، ويستغرق هذا الإعداد طول فترة الطفولة ، وهى أطول طفولة فى المملكة الحيوانية . لذلك كله فإنه لا يكفى لتحقيق توافقه مع البيئة التى يعيش فيها أن يصلب عوده فقط كما يحدث لبقية الأنواع الأخرى فى المملكة

الحيوانية أو أن يبقى سلوكه فى قوالب محددة لا تتغير ولا تتطور ، بل لابد لتحقيق التوافق أن يتطور سلوكه مع أطوار نموه المختلفة .

فمن ناحية الامكانيات إذن نجد أن الإنسان مزود بكل ما يساعده على النمو والتطور : فى السلوك كما فى الجسم . ومن ناحية المطالب عليه أن ينمو وأن يتطور حتى يحمل العبء الذى يفرضه عليه المجتمع . وباختصار فإن الظاهرة السلوكية عند الفرد الإنسانى هى ظاهرة نامية متطورة بما يتوافق وطبيعته المختلفة عن طبيعة باقى الكائنات فى المملكة الحيوانية التى ينتمى إليها . وموضوع علم النفس النمائى هو دراسة هذه الظاهرة ، ظاهرة نمو السلوك الإنسانى وتطوره .

والواقع أن ظاهرة النمو فى السلوك الإنسانى ، إلى جانب أنها ظاهرة عامة ، فإنها ظاهرة معقدة أشد التعقيد ، ذلك أن لها جوانب متعددة متداخلة من الصعب فصلها ، ليس فقط عن بعضها البعض بل أيضاً عن العوامل المختلفة المسؤولة عنها . لذا فقد يكون من المفيد فى هذه المرحلة أن نزيد موضوع علم النفس النمائى إيضاحاً بضرب أمثلة للمشكلات التى يتضمنها هذا الموضوع .

من الأسئلة التى يسعى علم النفس النمائى إلى الإجابة عنها مثلاً : كيف يتطور النمو العقلى بحيث يصبح الفرد قادراً على استيعاب أعقد النظريات العلمية بعد أن كان فى طفولته الأولى لا يستطيع أن يميز بين اللهب واللعبة ؟ ما هى المراحل التى يمر بها النمو اللغوى ؟ متى يبدأ التفكير المنطقى عند الأطفال ؟ وهل يختلف تفكير الأطفال عن تفكير الكبار من هذه الناحية ؟ لماذا تعنف الحياة الانفعالية عند طفل ما قبل المدرسة وعند المراهق وتهدأ نسبياً فى المراحل الأخرى ؟ ما الذى يحدد قدرة الفرد على النمو بشكل عام ، هل هى البيئة أم الوراثة أم هما معاً ؟ وكيف يتم هذا التحديد ؟ كيف تتشكل فكرة الفرد عن نفسه ، بل كيف تتشكل سمات سلوكه وشخصيته بشكل عام عبر المراحل المختلفة ؟ وهل لعملية التنشئة الاجتماعية تأثير فى هذا الاتجاه ؟

وباختصار فإن علم النفس النمائى يدرس ظاهرة نمو السلوك من جوانبها المختلفة : العقلية والانفعالية والحركية والاجتماعية . كما أنه يدرس هذه الظاهرة فى علاقتها بالمتغيرات الأخرى كالتكوين البيولوجى والعوامل الوراثية والعوامل البيئية ، وذلك حتى يكتشف العلاقات الوظيفية بين هذه الظاهرة من ناحية وبين المتغيرات المسؤولة عنها من ناحية أخرى . هذا وسوف نتبين هذه الأبعاد للدراسة السيكلوجية للنمو بشكل أوضح كلما تقدم الدارس فى استيعابه للموضوعات المختلفة لهذا العلم مما سيأتى ذكره فيما بعد .

معنى النمو :

ما معنى النمو على وجه التحديد ؟ وما هى المظاهر المختلفة التى يمكن أن نلاحظه فيها ؟ يمكن أن نعرّف النمو بشكل عام ، بأنه مجموعة من التغيرات المتتابعة التى تسير حسب أسلوب ونظام مترابط متكامل ، والتى تظهر فى كل من الجانب التكوينى والجانب الوظيفى للكائن الحى . وينطبق هذا التعريف على النمو الإنسانى وغير الإنسانى معاً . فالنمو بهذا المعنى يتضمن أى نوع من التغير يطرأ – مع مرور فترة زمنية معينة – على أى جانب من جوانب الكائن الحى سواء كان ذلك متعلقاً ببنائه التشريحى أم تكوينه البيولوجى أم وظائفه الفسيولوجية أم نشاطه فى البيئة التى يعيش فيها .

ولا يخرج مفهوم النمو فى السلوك الإنسانى عن ذلك المفهوم العام للنمو . فالسلوك ما هو إلا مجموعة النشاطات التى يقوم بها الإنسان . وهو بحكم طبيعة ذلك الكائن البشرى – كما سبق أن أشرنا – يخضع لمجموعة من التغيرات المتتابعة التى تسير حسب أسلوب ونظام متكامل أثناء مرور الفرد بمراحل زمنية متعاقبة ، وقد اصطلح على تسمية هذه المجموعة من التغيرات المتتابعة بالنمو .

وبدون الدخول فى طبيعة عملية النمو هذه أو مبادئها العامة مما سيكون له نصيبه من المناقشة فى مكان آخر ، فإننا – استكمالاً لتحديد مفهوم النمو – نود أن نوجه النظر إلى النقاط الأساسية الآتية :

أولاً – أن هذا التغير فى السلوك الذى نطلق عليه مصطلح النمو لا يحدث مستقلاً عن التغير الذى يتم فى النواحى الأخرى للكائن البشرى ولذلك فإننا فى دراستنا لنمو السلوك لابد أن ندرس نمو الإنسان بشكل عام مع التركيز على علاقة النمو فى النواحى الأخرى بنمو السلوك ذاته . وفى هذا الإطار من النظرة المتكاملة فى دراسة نمو السلوك يقول جزيل (Gesell,1954) :

« إن النمو ليس مجرد تعبير يطلق على ظاهرة متغيرة من ظاهرات الحياة النفسية للإنسان بل إنه عملية متكاملة من التغير المتداخل يشمل :

(أ) الجانب التشريحى فى تكوين الفرد .

(ب) الجانب الفسيولوجى

(جـ) الجانب السلوكى .

وهى بذلك عملية تغير يمكن تقييمها وقياسها بدقة كبيرة وذلك لوضع مبادىء عامة تحكم هذا النمو » .

وخلاصة القول فى هذه الناحية أن نمو السلوك عملية متكاملة لا يمكن فهمها إلا فى إطار من الدراسة الشاملة لعملية النمو الإنسانى بشكل عام . وسوف نعرض لهذه الخاصية للنمو بشكل أكثر تفصيلاً فى مكان آخر من هذا الكتاب .

ثانياً : أن هذا التغير فى السلوك الذى نطلق عليه مصطلح النمو قد لا يكون بالضرورة تغيراً فى اتجاه الزيادة أو التحسن بل قد يكون أيضاً تغيراً فى اتجاه النقص أو الاضمحلال أو الانحلال أو الضمور . وقد يبدو لأول وهلة أن هذين الوجهين للنمو متعارضنا . ولكن واقع الأمر أنهما متكاملان ويحدثان معا فى كل مراحل النمو تقريباً ، حقاً أن بعض المراحل قد يتميز باتضاح أحد الوجهين وتفوقه فى حين قد تتميز مراحل أخرى باتضاح للوجه الآخر . ولكن لا تخلو مرحلة من مراحل النمو الإنسانى من تغير فى اتجاه الزيادة وآخر فى اتجاه الاضمحلال . على أن التغير بشكل عام يتجه نحو الزيادة فى المراحل الأولى للحياة ثم يبدأ يتجه بعد ذلك نحو الاضمحلال . فتستمر الزيادة فى الوظائف الحيوية للإنسان إلى منتصف العقد الخامس تقريباً ثم يبدأ بعد ذلك التدهور والاضمحلال يأخذ طريقه إلى هذه الوظائف . وفى هذه الخاصية للتغير النمائى من حيث الزيادة والنقصان يقوله « كوه ، وسيمونز » (Koh &Simmons) : « إن كل مظاهر النمو فى حياة الإنسان تتعرض لتغيرات ، وتغيرات عديدة ، أحياناً فى اتجاه الزيادة وأحياناً فى اتجاه التدهور والانحلال . فهناك غدد تزدهر ثم تموت وشهية تبدأ كبيرة خطيرة ثم يتبعها ضعف واضح ، وقوة فى الجسم تستمر فى الزيادة ثم تبدأ بعد ذلك تخبو حتى تضمحل فى الشيخوخة وهكذا . لذلك فإننا نميل إلى تعريف علم النفس النمائى بأنه علم دراسة التغير فى السلوك الإنسانى عبر المراحل الزمنية المتعاقبة سواء كان هذا التغير فى اتجاه الزيادة أم فى اتجاه النقصان » .

قياس النمو :

لقد عرّفنا النمو بأنه ما يطرأ على الفرد من تغير خلال مروره بفترات زمنية متعاقبة . لذا فإن قياس النمو يكون فى الواقع عن طريق قياس هذا التغير فى جميع الأبعاد التى يحدث فيها . فما هى هذه الأبعاد ؟ يمكن تمييز الأبعاد التى يحدث فيها التغير (الذى نقيس النمو من خلاله) على النحو التالى :

التغير فى الأبعاد الطبيعية :

ونقصد بذلك ما يحدث من تغير للكائن النامى فى الطول والعرض والحجم والوزن ، وهذا الجانب من التغير هو من أكثر جوانب التغير وضوحاً كما أن قياسه أمر سهل كقياس أى تغير طبيعى آخر .

التغير فى كم أو مقدار الظواهر السلوكية :

كالتغير فى كم الحصيلة اللغوية ، فى عدد المفردات أو عدد الكلمات التى يمكن قراءتها ، أو التغير فى سرعة الأداء كالمشى ، أو حل مسائل حسابية ، أو التغير فى مدة الانتباه وعدد الأشياء التى يمكن أن ننتبه إليها ، أو فى زمن الرجع وما إلى ذلك .

وقياس التغير من الناحية الكمية فى السلوك هو أبسط طرق قياس السلوك وإن كان بالطبع أكثر صعوبة من قياس الأبعاد الطبيعية لنمو الفرد . فوحدة القياس فى السلوك ليست من التحديد والوضوح بالدرجة التى تكون عليها وحدة القياس فى الأبعاد الطبيعية ؛ على أن القياس السيكولوجى قد نجح فى التغلب على العديد من المشكلات فى هذا الصدد .

التغير فى النسب :

إن التغير لا يتم بنسب ثابتة فى جميع المراحل ولا فى جميع أجزاء الجسم أو فى جميع نواحى السلوك ، بل الملاحظ أن التغير يحدث بنسب مختلفة فى نواحى النمو المختلفة . فرأس الجنين مثلاً تبلغ نسبتها إلى جسمه بما يقرب من الثلث ولكنها عند الراشد لا تزيد نسبتها للجسم عن سدسه . والتغير فى النسب دائم لا يتوقف . فحتى فى الشيخوخة مثلاً تصبح نسبة الأنف إلى الوجه الضامر للمسن أكثر مما كانت عليه وهو فى مرحلة الشباب .

ولا يقتصر التغير فى النسب على نواحى النمو الجسمى وحده ، بل أنه ظاهرة واضحة أيضاً فى الجوانب الأخرى . ولعل من الأمثلة البارزة على ذلك ، التغير فى نسبة البكاء مثلاً كوسيلة للتعبير . فهى تقل بشكل جوهرى عند المراهقين عما كانت عليه عند الطفل . كذلك تقل نسبة المخاوف عند الطفل فى المرحلة المتأخرة عنها فى المرحلة المبكرة . والخيال يشكل نسبة كبيرة من حياة الطفل المبكرة فإذا بلغ مرحلة متأخرة قلت لديه نسبة الإغراق فى الخيال هذه وزادت نسبة التفكير والتوافق الواقعى ، وهكذا .

التغير من حيث هو اختفاء خصائص قديمة :

فقد تختفى غدد عرفت فى الطفولة بأن لها دوراً كبيراً (كالتيموسية والصنوبرية) ، وقد يتوقف إفراز غدة ، مثل هرمون النمو ، بالتدريج بعد السادسة عشر من العمر . كذلك قد تختفى خاصية الاتكال على الآخرين ، الواضحة فى سلوك الطفل ، ويختفى الالتصاق بالأم ، ويختفى سلوك الزحف والمشى مستنداً ، ويختفى الصراخ كوسيلة للحصول على الأشياء ، وتختفى الأسنان اللبنية .. وهكذا .

التغير من حيث ظهور صفات جديدة :

تظهر الصفات الجديدة للسلوك على طول مراحل النمو : مثل المشى والكلام وتناول

الطعام الجاف ومخالطة الغير بعد العزوف عنهم . وتظهر على البنين والبنات أعراض النمو الجنسي الأولية والثانوية ، وهكذا .

ويمكن القول بأن اختفاء صفات قديمة وظهور صفات جديدة يشكلان معاً المظهر الكيفي للتغير ، أى يعكسان التغير من الناحية الكيفية فى حين أن الجوانب الأخرى للتغير التى سبق ذكرها إنما تعبر عن التغير من الناحية الكمية . ويستمر التغير كيفاً وكماً بالطبع على طول مراحل الحياة . كما أن الوصف الكامل للنمو لابد أن يتضمن الناحيتين معاً .

التغير فى معدلات التغير :

ولا يكفى أن نصف التغير من النواحى السابقة فقط بل لابد أيضاً من وصف معدلات التغير . وذلك أن التغير لا يحدث بمعدلات ثابتة على طول مراحل النمو . بمعنى آخر فإن الزيادة أو النقصان لا تسير بمعدل ثابت على طول مراحل الحياة . ويقصد بالمعدل متوسط ما يتم من تغير فى أى مقياس من المقاييس السابقة فى فترة معينة من الزمن ، منسوباً إلى ما كان عليه فى بداية الفترة . فمثلاً إذا زاد وزن الطفل من الميلاد إلى آخر السنة الأولى من ٧,٥ رطل فى المتوسط إلى ٢١,٥ رطل فى المتوسط فإننا نقول أن معدل زيادة الوزن فى السنة الأولى هو ٢٠٠٪ ويمكن أن نقول أن معدل زيادة الوزن فى الشهر الواحد هو ٢٠٠ ÷ ١٢ = ١٧٪ تقريباً .

ومما يميز النمو عامة – كما سنرى – اختلاف معدلات التغير فى مراحل النمو المختلفة – فمثلاً نجد أن النمو الجسمى يسير بمعدل كبير جداً فى سنتى المهد ثم يبطىء تدريجياً حتى العاشرة ثم يزداد عند البلوغ والمراهقة . ونجد أن معدل النمو العقلى يبطىء بشكل ملحوظ مع مرحلة البلوغ وهكذا . ولا شك أن متغير معدل النمو يعطينا الشيء الكثير عن العوامل المختلفة التى تؤثر فى عملية النمو .

التغير فيما يستطيع الفرد أن يقوم به من واجبات :

الواقع أن جوانب التغير السابق الإشارة إليها تعبر جميعاً عن النمو من نواح جزئية ، وهى بذلك لا تتضمن نمو الفرد باعتباره كائناً اجتماعياً موحداً ، وعلى ذلك فإن الاقتصار عليها يعطينا صورة ناقصة عن عملية النمو ، وخاصة من الناحية الكلية والناحية الاجتماعية . وتلافياً لهذا النقص نظر هافيجهرست (Havighurst, 1953) إلى النمو من زاوية أخرى أعم وأشمل ، فهو يرى أن « النمو فى السلوك الإنسانى يعنى انتقال الإنسان فى كل مرحلة من مراحل حياته من مستوى واجبات النمو (Developmental Tasks) إلى مستوى آخر يختلف عنه . وهكذا يسير فى سلسلة متتابعة من الواجبات حتى يصل إلى نهاية العمر » .

وفى تحديده لواجبات النمو يقول هافجهرست : « واجب النمو هو المستوى السلوكى الذى يتوقع أن يصل إليه الفرد فى مرحلة معينة من مراحل الحياة . ويعتبر نجاح الفرد فى تحقيق واجب ما ، مصدراً لسعادته وإيجابيته ، ومؤهلاً ضرورياً لتحقيق واجبات متتالية فى مراحل النمو اللاحقة . أما فشله فى تحقيق واجب نهائى حالى فإنه قد يؤدى به إلى الشعور بالتعاسة ، وبالتالى إلى صعوبة (وربما استحالة) تحقيق وإنجاز واجبات نمائية فى المراحل اللاحقة » .

وباختصار فإن مفهوم واجبات النمو يشير إلى ما يتوقع المجتمع أن يكون الطفل قد تعلمه فى سن معينة . ويتضح من تحديد هافيجهرست للنمو النفسى على هذا النحو أنه يهتم بأمرين هما :

١ - الجانب الاجتماعى فى نمو الإنسان .

٢ - نمو الفرد ككل .

هذا وقد حدد هافيجهرست مستويات مختلفة متتابعة لواجبات النمو تميز مراحل نمو الإنسان ، وتفرق تماماً بين مرحلة وأخرى . ولذلك اعتبر من أوائل من أبرزوا الاختلاف بين مراحل الحياة ككل ، إلى جانب ما يحدث فيها من التغيرات الجزئية مما لا حصر له . ويجدر بنا هنا أن نستعرض واجبات النمو عند هافيجهرست حتى يمكن أن نوضح مفهوم النمو النفسى من هذه الناحية الكلية الاجتماعية .

أولاً : مرحلة الحضانة والطفولة المبكرة : (من الميلاد حتى نهاية السنة السادسة) . وفيها يجب على الطفل أن ينجز :

١ - تعلم المشى .

٢ - تعلم تناول طعام جاف .

٣ - تعلم الكلام الصحيح (دون لجلجة أو إبدال) .

٤ - تعلم ضبط الاخراج .

٥ - تعلم الفوارق الجنسية والحياد فى السلوك الجنسى .

٦ - تحقيق الاستقرار الفسيولوجى الكامل (فى الهضم وعدم القىء أو الاضطراب التنفسى) .

٧ - تكوين مفاهيم سهلة بسيطة عن الواقع الاجتماعى والمادى (الأقارب وعلاقات الأهل والأصدقاء ومستوى الأسر) .

٨ – تعلم الارتباط العاطفى بالوالدين والأخوة والغير (حب – كراهية – احترام – تقدير) .

٩ – تمييز الخطأ من الصواب وبدء تكوين الضمير والحاسة الأخلاقية .

ثانياً : مرحلة الطفولة المتوسطة : (من السابعة إلى آخر الثانية عشرة من العمر) وفيها يجب على الطفل أن ينجز :

١ – تعلم المهارات الضرورية للألعاب الرياضية واللعب العادى .

٢ – تكوين اتجاهات صحيحة عن الذات المثالية (تنمية الذكورة أو الأنوثة) . فهم وإدراك جوانب القوة ونواحى الضعف .

٣ – تعلم معاشرة ومسايرة أنداد السن .

٤ – تعلم الدور الجنسى الملائم .

٥ – تنمية المهارات الأساسية والضرورية للمرحلة (القراءة والكتابة والحساب والكلام) .

٦ – تكوين مفاهيم صحيحة عن نواحى الحياة اليومية الضرورية (الملكية الفردية – البيع – الشراء – الأمن – المكسب – الوظيفة – العمل – التجارة ... إلخ) .

٧ – تنمية الضمير والمستوى الأخلاق ونمط القيم الضرورية (الجمالية والدينية والأخلاقية والاقتصادية) .

٨ – تنمية الاتجاهات الملائمة نحو الجماعات الاجتماعية والمؤسسات التى يجب أن يؤثر فيها ويتأثر بها (الأسرة – المدرسة – القبيلة – المسجد أو الكنيسة ... إلخ) .

ثالثاً : مرحلة المراهقة : (من الثالثة عشرة من العمر حتى الحادية والعشرين) وفيها يجب على المراهق أن ينجز أساليب التوافق الآتية :

١ – يتقبل الذات الجسمية والدور الذكرى أو الأنثوى .

٢ – يكوّن علاقات جديدة مع أنداد السن من نفس الجنس أو (الأنداد الذين تقر الثقافة تكوين علاقات معهم) .

٣ – الاستقلال العاطفى عن الوالدين وغيرهم من الراشدين .

٤ – تحقيق ضمان الاستقلال الاقتصادى (بالإعداد المهنى) استعداداً للرشد المبكر .

٥ – الاختيار والإعداد المهنى .

٦ - تنمية المهارات العقلية والمفاهيم الضرورية للتفاعل والمناقشة فى المجالات المدنية .

٧ - المطالبة بالسلوك والمسؤولية المدنية والاجتماعية والإعداد لها .

٨ - الإعداد للزواج والحياة الأسرية (خطوة ضرورية للتوافق الزواجى) .

٩ - بناء نظام من القيم والضمير المناسب تتفق والصورة العملية الملائمة للعالم (إعداد المراهق لحياة الإنسان فى القرن العشرين) .

رابعاً : مرحلة الرشد المبكر (من سن الحادية والعشرين إلى الأربعين من العمر) وفيها يجب على الراشد الصغير أن ينجز مستويات من التوافق كالآتى :

١ - أن يختار رفيق الحياة (من الجنسين) .

٢ - يتعلم الحياة من شريك العمر .

٣ - يبدأ فى تكوين الأسرة ويحسن رعايتها .

٤ - يتعلم وسائل تنشئة الأطفال .

٥ - يحسن إدارة المنزل (للفتاة) وإدارة الأسرة (للفتى) .

٦ - يبدأ احتراف وظيفة مهنية .

٧ - يتحمل المسؤوليات المدنية التى يطالب بها .

٨ - يبحث عن تكوين الجماعات الاجتماعية (وينضم إلى من يجانسونه ويؤنسونه من الأنداد) .

خامساً : مرحلة أواسط العمر : (من الأربعين إلى الستين) وفيها لابد أن يتوافر للرجل والمرأة إنجاز مستويات التوافق الآتية :

١ - يحقق درجة من النجاح فى المستويات الاجتماعية والأسرية والمدنية للراشدين .

٢ - يحقق مستوى معيشياً أنسب ويحافظ عليه .

٣ - يعاون فى تنشئة المراهقين والأطفال ليصبحوا راشدين سعداء مسؤولين .

٤ - تنمية الهوايات والميول اللازمة لأنشطة وقت الفراغ عند الراشدين .

٥ - أن يربط الفرد نفسه بجماعة يعتبر فيها عنصراً عاملاً .

٦ - يتقبل تغيرات أواسط العمر الفسيولوجية ويتكيف معها .

٧ - يتوافق مع سلوك الآباء من المسنين والكهول ممن يلزم أن يعايشهم .

سادساً : مرحلة الشيخوخة : (ما بعد الخامسة والستين من العمر) يلزم للكهل هنا أن يحقق التوافق لتغير آخر هو التغير فى اتجاه الاضمحلال والتدهور الذى أسلفنا الإشارة إليه . لذلك يرى هافيجهرست أن من أهم واجبات النمو فى هذه السن ما يأتى :

١ – التوافق مع نقص القوة الحيوية .

٢ – التوافق مع التقاعد ونقص الدخل والمعاش فى هذه السن .

٣ – التوافق مع موت رفيق الحياة (الزوج أو الزوجة) .

٤ – تكوين صداقة واضحة مع الأنداد من نفس السن .

٥ – تحقيق مواجهة الواجبات المدنية .

٦ – تحقيق تنظيم عضوى من حيث الأداء ورعاية الجسم .

والخلاصة : أن نمو السلوك باعتباره تغيراً يطرأ مع سلوك الكائن البشرى فى أثناء مروره بمراحل حياته المختلفة يمكن التعرف عليه من النواحى الآتية : ما يحدث من تغير فى كم أو مقدار الظواهر السلوكية أو الصفات الوظيفية الأخرى ، ما يحدث من تغير فى الأبعاد الطبيعية للكائن الإنسانى ، النسب التى يحدث بها ذلك التغير ، ظهور صفات جديدة واندثار صفات أخرى ، المعدلات فى ذلك التغير ، ثم أخيراً ما يستطيع أن يقوم به الفرد من واجبات يفرضها عليه المجتمع .

أهداف الدراسة العلمية للنمو :

والآن ما هى الأهداف التى نرمى إليها من وراء الدراسة العلمية لظاهرة النمو هذه ، وما هى الفوائد العملية التى يمكن أن تحققها لنا هذه الدراسة ؟

أن الدراسة العلمية لظاهرة ما تقتضى منا أولاً رصد هذه الظاهرة رصداً دقيقاً باستخدام المقاييس التى تساعدنا على وصف هذه الظاهرة من جميع النواحى . وبعد القيام بهذه العملية الوصفية التسجيلية الدقيقة يمكن تحديد الأهداف العلمية التى نسعى إليها فيما يلى :

١ – فهم هذه الظاهرة عن طريق إقامة العلاقات الوظيفية بين الظاهرة فى مختلف نواحيها وبين الظواهر الأخرى التى تعتبر مقدمات سببية ضرورية لها .

٢ – زيادة قدرتنا على التنبؤ بحدوث الظاهرة موضوع العلم . فإذا عرفنا الأسباب أو العوامل المؤثرة التى تؤدى إلى حدوث الظاهرة استطعنا أن نتنبأ بوقوع الظاهرة بدرجة ما بين درجات الاحتمال تتناسب مع مقدار الدقة والشمول التى تمت بها معرفة العوامل المسؤولة .

٣ – زيادة قدرتنا على ضبط الظاهرة موضوع الدراسة فإذا عرفنا الأسباب واستطعنا أن نتحكم فى العوامل المؤثرة فى حدوث الظاهرة كان فى إمكاننا بالتالى التأثير فى حدوث الظاهرة ذاتها وفى أى مظهر من مظاهرها .

وإذا طبقنا هذا الكلام العام على أهداف الدراسة العلمية لظاهرة النمو وفوائدها العملية نجد أن هذه الأهداف والفوائد العملية يمكن أن تجمل فى الآتى :

(أ) الوصول إلى معايير للنمو فى كل مرحلة من مراحله . ويمكن الوصول إلى هذه المعايير بقياس التغير فى أبعاد النمو المختلفة عند عينة ممثلة فى جميع المراحل .

ومن معالجة هذه القياسات إحصائياً نستطيع أن نحصل على معايير للنمو فى جميع الأعمار الزمنية المطلوبة ، وأحياناً ما تكون هذه الأعمار الزمنية متقاربة ، وخاصة فى بداية حياة الطفل . فنعرف ما يستطيع أن يقوم به معظم الأطفال مثلاً يوماً بعد يوم عقب الولادة مباشرةً . وأحياناً ما تكون هذه الأعمار زمنية متباعدة نسبياً فتمثل مراحل معينة من مراحل العمل كمرحلة الطفولة المبكرة مثلاً أو الطفولة المتأخرة أو المراهقة حيث يتسع مدى المرحلة فتشمل سنتين أو ثلاثاً أو أربعاً من عمر الطفل الزمنى . ولقد أمدنا علم النفس النمائى بمعلومات زاخرة فى هذا المجال فقد عملت قوائم عديدة لما يمكن أن يقوم به الطفل فى سنواته الأولى مثلاً . كما حصلنا على معايير فى النمو العقلى (كالذكاء) ، وفى غيره من النواحى الانفعالية والاجتماعية والحسية والحركية وهكذا . والواقع أن معظم دراسات علم النفس النمائى تركزت حتى وقت قريب جداً فى الحصول على مثل هذه المعايير فى جميع النواحى التى يمكن أن ينظر منها إلى عملية النمو . ومع ذلك يعتبر الوصول إلى مثل هذه المعايير الخطوة الأولى من خطوات أى دراسة علمية وهى خطوة الحصول على رصد دقيق للظاهرة موضوع البحث كما سبق أن أوضحنا .

(ب) تقييم عملية النمو : وبعد حصولنا على تلك المعايير يصبح فى إمكاننا أن نحكم على عملية النمو بالنسبة لفرد ما أو جماعة معينة بأنها تقصر أو تزيد عن المتوسط المقدر فى حالات مماثلة . فنحكم على طفل ما بأنه متخلف فى النمو العقلى مثلاً أو على آخر بأنه عبقرى سابق لمن هم فى نفس سنه وعلى ثالث بأنه ناضج انفعالياً أو اجتماعياً وهكذا ...

(جـ) ويحقق لنا الحصول على معايير النمو فائدة عملية واضحة ذلك أننا نستطيع فى هذه الحالة ، وبشكل عام ، أن نضع مناهجنا ومقرراتنا الدراسية على هذا الأساس ، على أساس من توقعاتنا لما يمكن أن يكتسبه الفرد من خبرات – فى المتوسط –

فى كل مرحلة من مراحل حياته . وبذلك نوفر الوقت والجهود والمال الذى يصرف هباء إذا ما حاولنا إكساب هذه الخبرات فى مرحلة لا يكون الفرد فيها مستعداً لاكتسابها . هذا بالإضافة إلى ما قد نقع فيه نحن القائمون على تنشئة الطفل من إحباط من جراء القيام بمحاولات تعليمية أو تربوية غير مثمرة . ومن ناحية أخرى فإننا إذا تجاوزنا الوقت المناسب للحصول على ما نريد فقد يصبح من الصعب بعد ذلك أو من المستحيل أن نحصل عليه . والأمثلة على ذلك كثيرة . فنحن لا نعلّم القراءة مثلاً فى سن الثالثة إذا عرفنا أن الاستعداد لتعليمها يبدأ بشكل عام فى الخامسة ولا نعلّم حفظ المعلقات فى المدرسة الابتدائية إذا عرفنا أن القدرة على حفظها إنما تبدأ فى المرحلة التالية . ولا ننوع التعليم فى المرحلة الابتدائية وإنما ننوعه فى المرحلة الثانوية إذا عرفنا أن القدرات تبدأ فى الظهور والتنوع فى بداية مرحلة المراهقة وهكذا .

(د) على أن معرفة المعايير والقياس عليها والاستفادة عملياً منها ليست هى الأهداف النهائية من الدراسة العلمية ، فهناك هدف الكشف عن العوامل المؤثرة فى عملية النمو . ما هى هذه العوامل ؟ وكيف نؤثر فى عملية النمو ؟ هل هى الوراثة أم هى البيئة أم هما معاً ؟ وما هو دور كل منهما إن وجد ؟ وهكذا .

والواقع أن هذا الهدف لم يلق اهتماماً من الدارسين لعملية النمو إلا حديثاً فقط ، وخاصة فيما يتصل ببيان العلاقات الوظيفية بين عوامل التنشئة الاجتماعية وتشكيل سلوك الطفل وشخصيته مستقبلاً ، أى فيما يتعلق بدراسة العلاقات بين مظاهر النمو من ناحية وبين العوامل الثقافية والمتغيرات البيئية الأخرى التى تعتبر مسؤولة عنها من ناحية أخرى . وكان الباحثون فى هذه النواحى يعتمدون على ما جاء من المصادر الإكلينيكية فقط . بل وحتى العلاقات الوظيفية بين العوامل الوراثية وعملية النمو لم يتم الاهتمام بها إلا حديثاً فقط عندما نما فرع الميكروبيولوجيا . ولعل السبب فى التركيز فى البداية على دراسة معايير النمو ووصف سلوك الطفل فى كل طور من أطوار نموه هو سهولة الحصول على مقاييس فى هذا الصدد . أما عن تأثير البيئة الاجتماعية أو التفاعل بين الطفل والعوامل الثقافية المحيطة به ، وكذلك تحديد المتغيرات الوراثية التى تؤثر على تشكيل سلوكه مستقبلاً ، فكان لابد لنا أن ننتظر حتى تنمو أساليب البحث العلمى وأدواته لكى تصبح هى الأخرى موضع اهتمام من الباحثين ، وتحتل المكان اللائق بها ضمن موضوعات علم النفس النمائى .

(هـ) ويؤدى بنا هذا الهدف التفسيرى ، مباشرة ، إلى هدف آخر هو زيادة قدرتنا على التنبؤ فى هذا المجال . ذلك أننا إذا كنا سنحدد العوامل المؤثرة فى عملية النمو

والعلاقات الوظيفية بينها ، فإننا نستطيع عندئذ أن نتوقع أن يكون النمو بشكل معين إذا توافرت ظروف معينة ، وتزداد قدرتنا التنبؤية هذه كلما ازددنا معرفة بالعوامل المؤثرة أى كلما نمت معرفتنا بالمتغيرات المسؤولة عن عملية النمو . وعندئذ نصبح فى موقف أحسن من حيث الحكم على الأساليب التربوية والتعليمية المختلفة ، فنستطيع أن نقول أن هذا أسلوب سليم وهذا أسلوب خاطىء ، بناء على قدرتنا التنبؤية بالنسبة لما يحتمل أن تؤدى إليه هذه الأساليب أو تلك من نتائج .

(و) وأخيراً فإننا بتحقيق الأهداف السابقة جميعاً سوف نكون فى مركز يمكننا من السيطرة أو التحكم فى ظاهرة النمو . وهذا هو ما يهدف إليه كل علم فى النهاية : أن يصل الإنسان إلى التحكم فى الظاهرة موضوع دراسته .

ومعنى التحكم هنا بالنسبة لعلم النفس النمائى هو أن يوجه النمو الإنسانى فى الاتجاه المطلوب أو المرغوب فيه . فإذا كنا نستطيع أن نحدد العوامل التى تؤثر فى عملية النمو ونستطيع أن نتنبأ بأن ظروفاً معينة تؤدى إلى أن يسير النمو بشكل معين فإننا عندئذ نستطيع أن نرتب أو نوفر الظروف التى تؤدى إلى نمو سوى ، ونستطيع أن ننصح الآباء والمعلمين والمؤسسات التربوية والاجتماعية بأن يتبعوا أساليب معينة فى عملياتهم التربوية إذا أرادوا للطفل أن ينمو نمواً سليماً ، وأن يتجنبوا أساليب أُخرى لكى يقوه من الانحراف وهكذا . بل نستطيع أن نعرف أيضاً كيف نتحكم فى ظواهر النمو الانحرافى نفسه فنعالج هذه الظواهر باتباع أساليب علاجية خاصة . ونستطيع أيضاً أن نقيم الظروف الثقافية التى نعيش فيها من حيث تأثيرها فى عملية النمو ، ونستطيع أن نخطط لظروف مثلى تلتزم بها المؤسسات الاجتماعية إذا كان لها أن تكفل استمرار النمو فى النهج الأمثل . كل هذا : من وقاية إلى تحسين إلى علاج ، يدخل ضمن دائرة هذا الهدف لعلم النفس النمائى وهو هدف التحكم فى ظاهرة النمو ، وهو فى النهاية هدف يساعد الفرد على أن ينشأ محققاً للتوافق فى البيئة التى يعيش فيها .

. تلك هى أهداف الدراسة العلمية للنمو وهى باختصار تتلخص فى مساعدتنا على تخطيط وتوفير الظروف المثلى للنمو الإنسانى السوى .

الفصل الثانى

مناهج البحث العلمى فى النمو

* منهج تسجيل الحياة اليومية للفرد.
* منهج تاريخ الحياة الخاصة.
* منهج تحليل الوثائق الشخصية.
* منهج الاستفتاء أو الاستخبار.
* منهج الملاحظة المقصودة المنظمة.
* منهج القياس النفسي.
* منهج القياس التجريبي.
* المنهج الإكلينيكي.

مَنَاهِجُ البَحْثِ العلمى فى النُمـوّ

مقدمة :

تتم دراسة النمو اليوم بطريقتين مختلفتين ، والباحث بأى من هاتين الطريقتين يمكنه أن يستخدم عدة مناهج فى بحثه . وسنستعرض هنا كلاً من هاتين الطريقتين ، كما سنقوم بعد ذلك بعرض المناهج المختلفة التى يمكن أن يتخذها الباحث فى الحصول على مادته العلمية سواء اتبع هذه الطريقة أم تلك . والطريقتان هما :

(أ) الطريقة الطولية « التتبعية » :

وفيها يتابع الدارس التغيرات المختلفة فى جميع نواحى النمو على مجموعة من الأفراد يستمر فى دراسة سلوكها عاماً بعد عام حتى يصل إلى الحد النهائى المختار من مستوى النمو . بعبارة أخرى فإن الباحث بهذه الطريقة الطولية يلاحظ مجموعة واحدة من الأفراد فى أثناء نموها وتطورها فى مختلف النواحى الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية ... الخ . لكى يحصل على ما يريد من مادة عملية .

(ب) الطريقة المستعرضة :

وفيها يقوم الدارس بملاحظة مجموعات مختلفة من الأفراد تمثل كل منها مرحلة من مراحل النمو وذلك لمعرفة ما تتميز به كل مرحلة وما تختلف فيه عن الأخرى فى كل ناحية من النواحى التى يهتم بدراستها .

وواضح من استعراض هاتين الطريقتين أن لكل منهما مزايا كما أن كلاً منهما قد يترتب عليها بعض الصعوبات .

أما مزايا الطريقة الطولية فإنها تتلخص فى ضمان تثبيت جميع المتغيرات الأخرى التى يمكن أن تؤثر فى السلوك ما عدا المتغير موضوع البحث وهو النمو ، أو بعبارة أخرى زيادة العمر . ذلك أن المجموعة التى تدرس مجموعة واحدة وهى التى تتطور أو تنمو وهذا لا شك يضيف إضافةً أساسيةً إلى دقة البحث وخضوعه للشروط العلمية .

أما مزايا الطريقة المستعرضة فإنها تقصر الوقت اللازم للحصول على المعلومات اللازمة فيما يختص بالنمو . ذلك أنه لا يكون علينا عندئذٍ أن ننتظر عشرين سنة مثلاً حتى ندرس النمو من الميلاد حتى سن العشرين ، بل يمكن حسب هذه الطريقة أن نحصل على مجموعات من

الأفراد تقع عند نقاط معينة على طول هذه الفترة ونقوم بدراستها فى وقت واحد فنختصر بذلك الوقت اختصاراً شديداً .

على أن كلاً من الطريقتين لا تخلو من صعوبات كذلك .

فقد يحدث عند استعمال الطريقة الطولية أن يسقط بعض أفراد عينة البحث بسبب أو آخر مما يقلل من القيمة الاحصائية للدراسة . وقد تطول المدة بدرجة تبعث فى الباحث الملل . وقد تتشعب العوامل المؤثرة فى تطور السلوك البشرى بدرجة يصبح من الصعب حصرها ، وتؤدى إلى إضعاف القيمة العلمية لما يتوصل إليه الباحث من حقائق .

وقد يحدث فى استعمال الطريقة السمتعرضة صعوبات أخرى تعطل الدراسة العلمية السليمة ومنها :

(أ) عدم توافر العينة المطابقة التى تكفى للبحث العلمى الدقيق كما يحدث أحياناً فى دراسة سلوك الرضيع ، أو عند دراسة للمسنين وأبناء الشيخوخة .

(ب) قد يرفض بعض الأفراد أن يكونوا موضوعاً للدراسة مع أهمية تمثيلهم فى عينة البحث كأن يرفض الراشدون مقابلة الباحث أو الدارس .

(جـ) قد يخاف بعض أفراد العينة من أسلوب الدراسة كأن يخاف أبناء الشيخوخة من أن تكشف المقاييس والاختبارات عما يسترون من أنفسهم أو لا يحبون أن تبرزه الدراسة من الأمور التى تهددهم وتهدد حاجتهم للأمن .

حقيقة أن هناك مرحلة من مراحل تطور السلوك الإنسانى تتوافر فيها لكل باحث عينة ملائمة عدداً ونوعاً ، وخاصة فى مراحل السلوك الإنسانى فى فترة الدراسة ، إلا أن ذلك قد لا يكون صحيحاً بالنسبة لمراحل أخرى .

(د) قد لا يمكن فى استعمال الطريقة المستعرضة تثبيت كل العوامل بحيث يمكن القول بأن الاختلاف بينها يرجع إلى اختلاف فى المجموعات . فقد لا يمكن مثلاً ، فى عمل دراسة مقارنة بين قطاع من السلوك فى مرحلة البلوغا ، وآخر فى مرحلة أوسط العمر ، أن نؤكد أن أبناء أواسط العمر قد عاشوا فى نفس الظروف المؤثرة التى يعيش فيها البالغون من القطاع الآخر بحيث يمكن أن يرجع اختلاف السلوك بين المجموعتين إلى تغيير الأفراد أنفسهم .

وبالرغم من ذلك كله فإنه ليس أمام المهتم بنمو السلوك البشرى إلا أن يسير على واحدة من الطريقتين بأى منهج من مناهج البحث الآتى عرضها .

منهج تسجيل الحياة اليومية للفرد :

يهدف هذا المنهج إلى تسجيل السلوك اليومى للفرد ومتابعة ما يحدث له من تغيرات . وهو منهج يعتمد على مجرد الملاحظة غالباً ، وعلى التجريب أحياناً إلا أنه يمتاز بأن يسجل تطور السلوك الإنسانى فى مجال الحياة الطبيعية .

ويمتاز هذا المنهج بأنه دراسة للسلوك المتطور فى جو الحياة العادية دون اصطناع مواقف خاصة فى المختبر أو غيره . وهنا يجب أن يكون الدارس الملاحظ لتطور السلوك محايداً ، ليحقق موضوعية النتائج .

ويعتبر هذا المنهج ضرورياً لإتمام دقة الحقائق التى قد تأتى نتيجة التجريب ، إلا أنه يؤخذ عليه أن الظاهرة المراد دراسة تطورها فى السلوك قد لا تقع بالمرة ، كما أن الملاحظ – وهو غالباً من الأسرة – قد لا يكون محايداً تماماً . ومع ذلك فقد استعمل كثير من العلماء هذا المنهج وسجلوا نتائج الملاحظة على سلوك الطفل والبالغ أثناء نموهما . وقد أوصلهم ذلك إلى الكثير من الحقائق العلمية عن تطور السلوك الإنسانى وعوامل هذا التطور .

منهج تاريخ الحياة الخاصة :

فمن خلال ما يكتبه الفرد من تاريخ حياته وما يؤرخه على نفسه يمكن أن يستدل على طبيعة اتجاه النمو عند الفرد . وبمقارنة ما يمكن جمعه بهذا المنهج من حقائق عن طريق أفراد عديدين يمكن عمل دراسة مقارنة ودراسة الفروق الفردية والتوصل إلى التعميمات التى تحدد طبيعة ونمو السلوك الإنسانى . ولا يعيب هذه الطريقة سوى أنها تعتمد فى جزء كبير من الحقائق على طريقة التأمل الاسترجاعى ، وهى طريقة من طرق دراسة السلوك محفوفة بأخطار النسيان . كما أن ما يذكره الفرد عن نفسه قد يتعرض عن قصد من الدارس أو لسبب دوافع لا شعورية إلى تشويه أو خلط الكثير من الحقائق . ومع ذلك فهى طريقة استعملت كثيراً فى دراسة نمو وتطور السلوك الإنسانى ، وعوامل البيئة ودورها فى تطور السلوك (مغاريوس ، ١٩٥٧) .

وعلى طريق هذا المنهج يمكن دراسة نمو السلوك بمتابعة العظماء والقادة والمفكرين والأدباء الذين يكتبون سيرهم الذاتية سواء بشكل مباشر أو من خلال أعمالهم الأدبية كما حدث فى كتاب (الأيام) « لطه حسين » و(زهرة العمر) ، و(سجن العمر) « لتوفيق الحكيم » وفيما كتبه « جان جاك روسو » عن (إميل) وما كتبه « أرنست رينان » عما عاناه من تطوره الفكرى وصراعاته الدينية فى الطفولة والشباب وما كتبه فرويد عن التحليل الذاتى لحياته الخاصة ، وأمثال هؤلاء كثير . ففى هذه المتابعة ما يكشف النقاب عن الكثير من العوامل الدقيقة التى تؤثر فى نمو السلوك عند الأفراد من نواح عدة ، والتى قد يكون فى إمكان هؤلاء أكثر من غيرهم أن يكشفوا عنها .

منهج تحليل الوثائق الشخصية :

كثيراً ما يصدر عن الفرد من الانتاج ما يعتبر وثيقة يمكن الرجوع إليها لدراسة نموه واتجاهات النمو والعوامل المختلفة المؤثرة فى سلوكه . ومن هذه رسوم الأطفال والكبار ، وما يكتبه المراهقون من شعر فى مرحلة تأجج العواطف وثورة الانفعالات ، وكذلك ما يكتبه الأفراد عن غيرهم وعن أنفسهم وما يدونونه من وثائق . ويمكن لدارس هذه الوثائق أن يكشف اتجاهات وميول ودوافع وخيال الطفل ، وكذلك النمو الاجتماعى وأساليب التوافق الناجمة عن الصراعات ، واتجاهات الأفراد نحو مشكلات النمو الجنسى وغير ذلك . وتمتاز الوثائق عن الكتابة الاسترجاعية بميزات لا يمكن أن تنكر . فهى تعبير تلقائى عن اتجاه النمو وديناميانه ، ولذلك يكون الفرد فيها بعيداً عن التحيز أو التمويه . كذلك يمكن استعمالها وتحليلها بطريقة دقيقة لدراسة المحتوى والمضمون عند أكثر من فرد ، وبذلك يمكن أن نخرج منها بحقائق كمية إحصائية قد تقودنا إلى نظرية عامة .

ومن الوثائق الشخصية يستطيع الدارس لنمو السلوك أن يتابع إنتاج الفرد فى وثائقه المتتابعة ليتوصل إلى الإطار العام لنمو السلوك لديه . فمنها مثلاً يمكن دراسة مدى تطور الفرد فى اتجاه الثبات الانفعالى عن طريق تناقص درجة المبالغة الانفعالية فى وثائقه المتتابعة ، كما يمكن أن تدرس الفروق بين مستويات النمو المختلفة من هذه الناحية عن طريق تحليل عينة ممثلة من الأفراد ، وهكذا .

ولقد استعملت هذه الطريقة فى دراسات عديدة على عينات مصرية كما استعملها « دولار وميلر » بكثير من الاهتمام عندما درسا العلاقة بين توتر الفرد الانفعالى وبين طريقة الكتابة ونوع الخط .

منهج الاستفتاء أو الاستخبار :

وفى هذا المنهج يقدم للمفحوص من الأطفال أو المراهقين مجموعة أسئلة يطلب منهم الإجابة عنها ، وهى أسئلة قد تكون مفتوحة حرة أو مقيدة بأحد القيود ، كأن تكون متدرجة بحيث يختار المستخبر إحدى هذه الدرجات أو تكون من النوع الذى يحتاج لاختيار إحدى الإجابتين « نعم » أو « لا » وهكذا . ولا نزاع فى أن الاستخبار المقيد أدق فى دراسة نمو السلوك الإنسانى ، نظراً لإعطائه نتائج كمية يمكن إخضاعها للمعالجة الاحصائية . والاستفتاء فيه نوع من التأمل الذاتى أو الاستبطان ولكنه استبطان موجه منظم محدد حيث يكون السؤال محدداً لمجال الإجابة . ويمكن استعمال هذه الاستخبارات فردية أو جماعية ، كما أنها يمكن أن تجرى شفوياً أو كتابة حسب حالة ومستوى نضج العينة موضوع الدراسة .

ومما لا شك فيه أن ما يمكن الحصول عليه بطريقة الاستخبارات من معلومات يفيد كثيراً فى دراسة الاتجاهات العامة للنمو النفسى إذا أجرى الاستخبار على أعداد من أعمار

متتابعة . ولقد استعملت نفس هذه الطريقة فى دراسة قام بها ستانلى هول (Hall, 1891) على تلاميذ من المدارس قبل دخولهم المدرسة كما أمكن استعمال هذا الأسلوب فى دراسة نمو وتطور سلوك الخوف والأحلام واللعب .

منهج الملاحظة المقصودة المنظمة :

فى هذا المنهج يخلق الدارس مجالاً سلوكياً معيناً يحتوى على مجموعة محددة ، ثم يدرس سلوك الفرد أو الأفراد فى هذا المجال ويقارن بينه وبين سلوك أفراد آخرين مختلفين فى السن أو الجنس أو غيرها وذلك لكى يعرف أثر السن أو الجنس أو غيرها من العوامل فى نمو السلوك .

ويمكن بهذا المنهج دراسة نمو السلوك فى مراحل متتابعة لعينة واحدة أو عينات متعادلة كما سبق أن أوضحنا . وهو بشكل عام أكثر ضبطاً من الطرق الأخرى ، إذ يمكن أن نحصل عن طريقه على حقائق رقمية إذا استعملت طرق التسجيل الجيدة مثل « كراسات الملاحظة » (عطية هنا وعماد إسماعيل ، ١٩٧٨) أو قوائم المراجعة .

ولقد استعمل هذه الطريقة فريمان (Freeman) فى دراسات عديدة على التوائم حين كان يدرس مدى تأثير كل من البيئة والوراثة فى نمو وتطور السلوك الإنسانى . ومن مشكلات هذا المنهج فى دراسة النمو :

(أ) طريقة التسجيل :

ونظراً لأنه غالباً ما يكون تسجيل السلوك عند الأطفال أو المراهقين أمراً يحتاج إلى السرعة والدقة فقد ابتكرت طرق موضوعية وسهلة منها :

- حصر أساليب السلوك المراد تسجيلها ووضعها على مستويات فى قائمة الملاحظة بحيث لا تكون مهمة الدارس إلا وضع علامة على السلوك عند حدوثه أو تغيره .
- واستعمال البروفيل النفسى وفيه تسجل الصفات المختلفة على صفحة متدرجة . حيث تكون مهنة الباحث النفسى وضع علامة على الدرجة التى يمكن أن « يزن » بها السلوك . وبتكرار الملاحظة على سلوك الفرد أو الأفراد المختلفين يمكن تحديد نوع السلوك ودرجة شيوعه أو قوته فى مراحل العمر المختلفة .

(ب) طريقة توفير مجال السلوك :

لابد من أن يهتم دارس النمو الإنسانى بأن يكون مجال السلوك خاضعاً للضبط العلمى ، فليس من السهل مثلاً ملاحظة سلوك الأطفال طوال يومهم ، ولكن يمكن خلق مجال سلوكى فى حجرة خاصة تسمى « حجرة العزل » وفيها نضع العينة موضوع الدراسة فى مجال محدد

بعدد معين ومثيرات مضبوطة ، ثم يقوم فرد أو أفراد عديدون بملاحظة السلوك وتسجيله فى قائمة أو قوائم خاصة وبطريقة سهلة سريعة منظمة معدة لهذا الغرض ، ثم تكرر العملية على نفس الأفراد فى سن أخرى ، أو على مجموعات أخرى من جنس أو أعمار مختلفة وذلك لعقد المقارنة اللازمة .

هذا وقد استعملت حجرات العزل فى المانيا لدراسة زمن الرجع عند الوليد ، كما استعملها واطسن فى أمريكا لدراسة انفعالات الوليد ، ولعل أفضل طرق استعمال حجرة العزل ما سار عليه « جيزل » من استعمال آلة التصوير السينمائى حيث كان يضع الكاميرا بحيث لا تثير انتباه الأطفال موضوع الملاحظة . كذلك استعمل الزجاج العازل ، كما عاونه فى تسجيل السلوك مختصون فى الاختزال ليقوموا بالتسجيل بأسرع ما يمكن .

ومهما يكن من نقد قد يوجه للملاحظة داخل حجرة العزل من حيث أنها تضع الأفراد فى ظروف غير طبيعية ، إلا أنها يمكن أن تكون مجالاً طيباً لدراسة النمو . فلقد عالجت هذه الناحية بوضع العينة داخل حجرات طبيعية شبيهة بالمنزل من وجوه كثيرة .

منهج القياس النفسى :

وفيه تستخدم الاختبارا والمقاييس السيكولوجية المختلفة . وهى وسيلة موضوعية دقيقة لقياس سمات سلوكية معينة عند الطفل ، أو لمتابعة هذه السمة قياساً وتحديداً بطريقة كمية . ويفيد هذا المنهج كثيراً فى الدراسة المقارنة لنمو قدرات الأطفال أو سمات شخصياتهم فى المراحل المختلفة أو فى القطاعات البيئية المختلفة .

المنهج التجريبى :

التجريب منهج من مناهج البحث فى النمو الإنسانى بالرغم من أنه قد تقوم دونه صعوبات . منها أنه يسبب الملل عند المفحوص ، كما أن إجراء تجربة على الإنسان أمر قد يكون صعباً فى كثير من الأحيان ، إما لتعذر ذلك إنسانياً أو لصعوبة ضبط المتغيرات . ومع ذلك فإن التجريب منهج ضرورى فى علم النفس النمائى ، لأن التجريب يعطى حقائق أدق علمياً ، وذلك بعد عزل العوامل الدخيلة أو تثبيتها .

وقد يكون من المفيد فى هذا المجال أن نذكر دراسة تجريبية على سبيل المثال : موضوع الدراسة هو أثر القدوة والتدعيم معاً فى نمو السلوك . عرض القائمون بهذه الدراسة على مجموعات من أطفال الحضانة أفلاماً كان المعتدى فيها إما أن يثاب على أفعاله العدوانية أو يعاقب عليها . ووجدوا أن المجموعة من الأطفال التى شاهدت النسخة من الأفلام التى كان يثاب فيها المعتدى زاد لديها السلوك العدوانى بشكل واضح عن تلك التى شاهدت النسخة

الأخرى . فلقد كان سلوك المجموعة الأخرى التى شاهدت عقاب المعتدى شبيهاً بسلوك مجموعة ضابطة لم تشاهد هذه الأفلام .

ومما يدعو إلى الاهتمام فى هذه التجربة أن الأطفال الذين قلدوا النموذج العدوانى الذى شاهدوه فى الأفلام قد فعلوا ذلك بالرغم من أن حكمهم على هذا النمط من السلوك كان حكماً سلبياً أى أدانوا مثل ذلك السلوك .

ومعنى ذلك أن الثواب الذى تلقاه النموذج على عدوانه كان أشد تأثيراً فى سلوك الأطفال من القيم التى سبق أن اكتسبوها . ولقد استنتج الباحثون من هذه التجربة ما يأتى :

١ - تقليد الأطفال سلوك النماذج العدوانية التى تعرض لهم إذا ما أثيبت هذه النماذج على عدوانها .

٢ - يظهر الأطفال سلوكهم العدوانى فى هذه الحالة بالرغم من انتقادهم للأفعال العدوانية التى يقوم بها النموذج .

المنهج الإكلينيكى :

ويمكن به دراسة وتشخيص السلوك الفردى ، وخاصة عندما يبدو النمو وقد انحرف عن الخط الطبيعى كما حدده علماء النمو النفسى . ولقد أوحى بهذه الطريقة ما أفصحت عنه كشوف فرويد التحليلية من أهمية الخبرات الطفلية فى خلق مشكلات سلوكية قد تعطل عملية النمو الطبيعى فى السلوك الإنسانى . وغالباً ما تستعمل هذه الطريقة بصورة فردية إلا أنه يمكن الحصول على حقائق عديدة من هذه الطريقة تصلح جداً لاستنباط قواعد عامة لتطور السلوك الإنسانى وديناميات هذا التطور . ولقد استعملت هذه الطريقة على أيدى علماء كثيرين منهم ويتمر (Witmer) كما عنيت بها كلاين (Cline) فى دراستها على الأطفال ، وذلك باستعمال اللعب فى دراسة الاتجاهات النفسية عند المضطربين منهم . ولقد أصبح لحجرة اللعب دور كبير فى دراسة نمو السلوك واستخلاص الكثير من الحقائق عن ديناميات الانحراف فى النمو على وجه الخصوص . إلا أن الطرق الإكلينيكية ، سواء كان ذلك باستعمال اللعب أو غيره من وسائل تشخيص السلوك تحتاج إلى توفير شروط هامة منها :

١ - أن يلم الدارس إلماماً دقيقاً بتاريخ حياة الطفل وظروف نموه .

٢ - أن يلم بنتائج وتأثير هذه الظروف فى نموه الانفعالى .

٣ - أن يكون على وعى كامل بكل علاقاته الاجتماعية بالوالدين وغير الوالدين وبما تعرض له أثناء هذه العلاقة من إحباطات أو خبرات مؤلمة .

هذا ويمكن أن يكون الطفل أو المراهق موضوع الدراسة هو نفسه مصدر هذه المعلومات ، كما يمكن أن يكون المصدر أحد الوالدين أو كليهما أو المدرسين أو الأخصائيين الاجتماعيين أو غيرهم . وتمدنا العيادات النفسية سواء عيادات علاج الأطفال أم عيادات علاج الكبار بالعديد من الحالات التى تمت دراستها وتشخيصها ، وكان لها أكبر الأثر فى بيان تأثير ظروف معينة مر بها الطفل على نمو سلوكه وشخصيته مستقبلاً .

وبالرغم مما يؤخذ على هذه الطريقة من أنها طويلة وأنها تحتاج إلى أفراد متدربين ، جيدى المران ، وعلى وعى تام بحقائق السلوك الإنسانى ، إلا أنها مع ذلك يمكن أن تمد الدارس بالكثير من المعلومات ذات القيمة فى تفسير النمو ، كما أنها تفيد كثيراً فى إبراز الفروق الفردية فى هذه العملية .

الفصل الثالث

مبادئ عامة للنمو

* مبدأ الاستمرار والتفاعل.
* مبدأ التداخل.
* مبدأ الفروق الفردية.
* مبدأ النمو من العام إلى الخاص.
* مبدأ اتجاه النمو.
* مبدأ اختلاف معدل النمو.

مَبَادِىء عَامَّـة للنمُـــوّ

مقدمة :

يتضمن اصطلاح النمو – كما سبق أن أشرنا – أن التغير الذى يحدث بالنسبة للكائن البشرى إنما يتم بشكل منتظم . بعبارة أخرى فإن المتتبع لعملية النمو منذ بداية الحمل حتى نهاية الحياة يلاحظ أنه تنتظمها مبادىء أو أسس معينة تسير عليها . فما هى المبادىء العامة التى تحكم عملية النمو الإنسانى ؟ يمكننا أن نلخص هذه المبادىء فيما يلى :

مبدأ الاستمرار والتفاعل :

عملية النمو عملية مستمرة وديناميكية . فعلى الرغم من الفروق الفردية بين الأطفال إلا أنهم يكشفون عن درجة كبيرة من التشابه من حيث ترتيب ظهور مراحل النمو المختلفة واستمرارها واعتماد اللاحق منها على السابق . وعملية النمو عملية مستمرة بمعنى أن التغير فى السلوك يظل يأخذ مجراه بشكل مطرد طيلة حياة الفرد . وهى عملية ديناميكية بمعنى أن كل شكل للسلوك ينمو لدى الفرد يؤدى إلى ظهور شكل السلوك الذى يليه ، وهكذا . ولا نستطيع بهذا المعنى أن نضع حداً فاصلاً بين مرحلة وأخرى ، وهذا هو معنى الاستمرار والتفاعل فى عملية النمو .

ولما كانت عملية النمو ديناميكية ومطردة لذلك كانت كل خطوة من الخطوات التى يخطوها الطفل فى عملية النمو متأثرة بالخطوة السابقة عليها كما أنها تؤثر فى الخطوة اللاحقة لها . فالطفل لا يستطيع الكلام مثلاً إلا بعد أن يكون قد مر بمرحلة المناغاة ولا يستطيع المشى إلا بعد أن يستطيع الوقوف وهكذا . يقول جزيل أن كل طفل يجلس قبل أن يقف ويناغى قبل أن يتكلم ويكذب قبل أن يصدق ويرسم الدائرة قبل أن يرسم المربع ويتصرف بأنانية قبل أن يكون غيرياً ويعتمد على الآخرين قبل أن يعتمد على نفسه وهكذا .

ولعل أوضح مثال على هذا التتابع المطرد فى تغير السلوك أثناء عملية النمو ، ما يظهر لدى الأطفال الذين يولدون قبل أوانهم . إن بعض معالم السلوك عند هؤلاء الأطفال مثل الأفعال المنعكسة وانتصاب القامة والتوافق العضلى تظل إلى ما بعد ولادتهم المبكرة تتسم بخصائص المرحلة السابقة على الولادة فكأن ولادتهم المبكرة لم تجعلهم يسبقون فجأة مرحلة نموهم الطبيعية بشهر أو بشهرين أو أكثر .

مبدأ التداخل :

إن التغير الذى يحدث فى النمو إنما يحدث فى جميع جوانب السلوك الإنسانى . والواقع أن هذه الجوانب ليست مستقلة أحدها عن الآخر . فالسلوك كظاهرة طبيعية ينظر إليه على أنه ظاهرة كلية موحدة ، وإن كان متعدد الجوانب . فجوانب السلوك كجوانب العملة لا يمكن فصلها ، وإنما هى جميعاً جوانب لشىء واحد . وإن هذه الصلة الوثيقة بين جوانب السلوك المختلفة تتضح أيضاً فى حالة النمو . فنحن وإن كنا نصف عملية نمو السلوك أو تطوره من نواح مختلفة فليس معنى هذا أن النمو فى كل ناحية من هذه النواحى يتم بشكل مستقل عن النواحى الأخرى . وإنما يتم هذا التقسيم والوصف للنمو فى كل ناحية على حدة تسهيلاً لعملية الوصف والتحليل العلمى . بل أننا لا يمكننا أن نفهم النمو فى مظهر سلوكى معين دون أن نفهم النمو فى المظاهر الأخرى . فالنمو الجسمى والنمو العقلى والنمو الاجتماعى والنمو الانفعالى يتأثر كل منها بالآخر ويؤثر فيه . ولا يمكننا أن نفهم عملية النمو إلا على هذا الأساس .

ولكى نبين معنى هذا الكلام نضرب مثلاً بأى ظاهرة سلوكية عند الطفل . لنأخذ ظاهرة الاستحياء التى تبدو عند معظم الأطفال فى حوالى الشهر السابع مثلاً ، وذلك كاستجابة لرؤية بعض الأشخاص غير المألوفين . هذه الاستجابة تنبىء عن درجة من النمو العقلى (القدرة على التمييز بين الأشخاص المألوفين والأشخاص الغرباء) وباعتبارها استجابة نحو الغير لذا فهى استجابة اجتماعية . ومن حيث أنها تتضمن دلائل الخوف أو التوتر بشكل عام فهى استجابة انفعالية وهكذا .

ولنأخذ المشى أيضاً . يعتبر المشى فى حد ذاته نمواً حركياً . ولكن الحركة تجعل الطفل أقدر على استطلاع البيئة التى يعيش فيها (جانب عقلى) ، كما أنها تؤثر فى نمو السلوك من الجانب الاجتماعى ، إذ عن طريق المشى تتسع دائرة اتصالات الطفل بالآخرين وتتنوع . وهو (أى المشى) يؤثر أيضاً على نمو سلوك الطفل من الناحية الانفعالية بطرق شتى إذ أنه يساعد الطفل على تقبل المواقف التى تؤدى إلى الاشباع ، والخوف من المواقف التى تؤدى إلى الألم . كذلك فإنه قد يعرض الأطفال إلى أخطار كثيرة فى المراحل الأولى أخطار السقوط والاحتراق والإيذاء بشكل أو بآخر ، وهكذا .

ويتضح الارتباط بين نواحى النمو المختلفة بشكل خاص فى الأيام الأولى من حياة الطفل ، إذ يتعذر علينا فى هذه المرحلة أن نميز تمييزاً واضحاً بين ما هو عقلى وما هو حركى وما هو اجتماعى وما هو انفعالى . غير أن كثيراً من هذه النواحى التى كانت فى الأصل متشابكة غير مميزة تصبح بمرور الزمن بعد ذلك أكثر تحديداً وأكثر تميزاً ، ولو أن الصلة الوثيقة بها باعتبارها جميعاً أوجهاً لشىء واحد تظل موجودة .

مبدأ الفروق الفردية :

بالرغم من أن الأطفال يكشفون عن درجة كبيرة من التشابه من حيث ترتيب ظهور مراحل النمو المختلفة بخصائصها العامة إلا أن كل فرد ينمو فى إطار هذه الخصائص العامة وفقاً لقياسات خاصة به . فهناك الطوال من الأطفال وهناك القصار وهناك الأشداء وهناك الضعفاء ، هناك الأذكياء وهناك الأقل ذكاءً وهكذا . فالأطفال يختلفون عن بعضهم البعض فى تكوينهم الجسمى وفى قدراتهم العقلية وكذلك فى أساليب سلوكهم وسماتهم الشخصية وغير ذلك من نواحى النمو المختلفة . وإذا أخذنا أى صفة من هذه الصفات نجد أنها موزعة بين الأفراد من نفس السن تبعاً لما يسمى فى الإحصاء بمنحنى التوزيع الاعتيادى ، ويمكن أن نستخلص متوسطات إحصائية تمثل نظرياً الدرجة المتوسطة لكل صفة من الصفات فى توزيعها على مختلف الأطفال فى سن معينة ، ولكن ليس معنى ذلك أن هناك من الأفراد من تنطبق عليه تماماً هذه المقاييس . وبعبارة أخرى ، إذا كنا نصف الطفل المتوسط فى سن معينة أوصافاً خاصة أو نحدده بمقاييس معينة ، فإننا قد لا نجد طفلاً بالذات تتمثل فيه هذه الأوصاف أو تنطبق عليه هذه المقاييس بالضبط . فما هذه سوى تجريدات رياضية نستخلصها لكى نعمم الكلام على معظم الأطفال فى مرحلة معينة .

ويتوزع المتوسطون من الأفراد على مدى واسع يسمى « بمدى السواء » . وهذا المدى من المقاييس قد يكون مستحباً فى بعض الأحيان . كما هو الحال فى الطول والوزن مثلاً . ولكن فى أحيان أخرى قد تؤكد الثقافة ناحية التفوق ، وهى صفات تتمتع بها قلة من الأفراد فى نفس السن وذلك كما هو الحال فى الذكاء مثلاً .

وتوجد الفروق الفردية أيضاً ، إلى جانب الظواهر المختلفة فى النمو فى معدلات النمو وفى سرعة النمو . فبعض الأطفال يمرون فى مراحل النمو ببطء وبعضهم يمر فيها بسرعة . فقد يتأخر بلوغ بعض الأطفال مثلاً فى حين يصل بعضهم إلى هذه المرحلة بسرعة أكبر . كذلك فإن الأذكياء والعاديين فى الذكاء يصلون إلى اكتمال النضج العقلى فى سن متقدمة نسبياً عن تلك التى يتحقق فيها للأقل ذكاء الوصول إلى هذا المستوى النسبى . والطفل الذى ورث قامة قزمة يسير فى نموه الجسمى بمعدل أقل من ذلك الذى يسير فيه الطفل الذى ورث قامة عملاقة وهكذا .

وإلى جانب الفروق الفردية فى مظاهر النمو وفى معدله وفى سرعته توجد أيضاً فروق جنسية ، أى فروق بين البنين والبنات . على أن الفروق الجسمية الموجودة بين البنين والبنات ضئيلة جداً إذا ما قورنت بالفروق الموجودة بين أفراد الجنس الواحد ، الأمر الذى يقلل من أهميتها التربوية والاجتماعية . وكذلك لا يبدو أن هناك فروقاً تذكر بين الجنسين من الناحية

العقلية . ولكن يبدو أن هناك فروقاً أعظم بكثير فيما يتعلق بالميول وسمات الشخصية . ولعل هذا راجع على وجه الأخص إلى تأثير البيئة الاجتماعية وليس لأى شىء آخر .

أما السبب فى هذه الفروق فهو بالطبع اختلاف العوامل المؤثرة فى النمو كما سيتضح ذلك فيما بعد ، وهى العوامل الوراثية والبيئية . فالظروف البيئية والوراثية لأى فرد لا يمكن أن تتماثل مع ظروف فرد آخر حتى ولو كان شقيقاً له . وعلى ذلك لا يمكن أن نتوقع أن يكون نمو فرد ما مماثلاً تماماً لنمو فرد آخر فى أى مظهر من مظاهر النمو ، فالنمو كما نعرف حصيلة لتلك الظروف التى يعيشها الفرد من الناحيتين البيئية والوراثية .

مبدأ النمو من العام إلى الخاص :

ولهذا المبدأ تاريخ طويل فى علم النفس وخاصة فى المجال المعرفى فقد بدأت جماعة الجشتالت بتوجيه نقدها إلى السلوكيين ببيان أن الإدراك يبدأ من الكل إلى الأجزاء المكونة لهذا الكل وليس العكس . والواقع أن مجرد الملاحظة العرضية فضلاً عن الشواهد العلمية تؤيد هذا الرأى ، ليس فقط فى النواحى الادراكية بل فى السلوك بشكل عام . فالطفل يمسك الأشياء أولاً بكل يده ثم يستطيع بعد ذلك أن يمسك بأصابعه ثم ببعض أصابعه وهكذا . بل لو ارتددنا إلى الوراء قليلاً فى مراحل النمو نجد أن الطفل يبدأ يتحرك بكل جسمه أولاً حركات غير متخصصة ثم تبدأ الحركات المتخصصة داخل هذه الحركة الكلية .. فيحرك ذراعيه أو إحداها ليتناول شيئاً ثم يستطيع أن يلتقط شيئاً بأصابعه فقط وهكذا ، ولعل هذا ما يقصده باجه عندما يتحدث عن نمو تركيبات معينة تبنى عليها تنظيمات سلوكية متعلقة بها .

ولا تصدق هذه الملاحظات على السلوك الحركى فحسب بل أيضاً فى نواحى السلوك الأخرى فالطفل يدرك العموميات أولاً كما يتضح ذلك من تسميته لكل ذى أربع ، كلب أو قطة . ثم يبدأ فى التمييز بعد ذلك ليس فقط بين الكلب وغيره بل بين أنواع مختلفة من الكلاب .

ولقد حاول العلماء التحقق من هذا المبدأ بالنسبة للحيوانات الدنيا فلاحظ كوجهل (Coghill) مثلاً أن حيوان السلامندر يستطيع أن يقوم بحركات السباحة قبل أن تنمو عنده الأطراف ، وهو يقوم بهذه الحركات عندئذ عن طريق حركة جسمه الكلية . وعندما تنمو أطرافه تصدر بعد ذلك الحركات المستخدمة فى السباحة عن تلك الأعضاء الأكثر تخصصاً .

فالسلوك فى نظر علماء النفس إذن يبدأ كلياً وتبدأ الاستجابات العامة أولاً ثم تنمو الاستجابات الجزئية أو الدقيقة أو الأكثر تخصصاً كلما زاد نمو الكائن العضوى وزادت خبرته .

إلا أن ذلك فى الواقع لا يمثل القصة بأكملها . فإلى جانب السلوك غير المميز الذى يولد به الطفل توجد أيضاً بعض الاستجابات المتخصصة التى لم يكتسبها من خلال عملية نمو لاحقة . ومثال ذلك استجابة المص التى يقوم بها الطفل منذ اليوم الأول لميلاده للحصول على غذائه عن طريق الرضاعة . كذلك هناك عدة استجابات جزئية تتمثل فى الأفعال المنعكسة التى تصدر من الطفل أيضاً منذ الولادة ، كاستجابة الارتعاد عند سماع صوت مزعج أو فقد السند .

وفى الوقت نفسه ، لا يقتصر نمو السلوك على ظهور الاستجابات المتخصصة أو الجزئية من خلال السلوك العام أو غير المميز كما سبق أن أوضحنا ، بل أن هناك عملية أخرى مكملة ، هى تكوين وحدات أكبر أو سلوك أعم من تلك الاستجابات الجزئية أو المتخصصة ، سواء منها ما يولد مع الطفل عند ولادته أو ما اكتسبه أثناء عملية نموه كما أشرنا .

ففى الناحية الانفعالية مثلاً نجد أن استجابة الارتعاد (الخوف) بعد أن كانت مرتبطة بمثيرين متخصصين هما الصوت المزعج وفقد السند تتسع بعد ذلك دائرة ارتباطها فتشمل مجموعة كبيرة من المثيرات كالحيوانات والظلام والوحدة وغير ذلك . بعبارة أخرى تصبح استجابة الخوف أعم مما كانت عليه فى السابق وذلك عن طريق عملية اقتران شرطى وعملية تعميم فيصبح الطفل يخاف السلطة بشكل عام مثلاً أو يخاف الفشل بشكل عام وهكذا ، بعد أن كانت هذه الاستجابة مرتبطة بمثيرات جزئية متخصصة .

وفى الناحية الحركية نجد أنه بعد أن تكون قد نمت عند الطفل حركة الذراعين وحركة الساقين ومهارة الاتزان سواء فى الجلوس أو الوقوف ، فإنه يستطيع بعد ذلك أن يقوم بحركة المشى وهى حركة كلية تتضمن كل هذه الحركات الجزئية ولا تتصور أن طفلاً يستطيع أن يتعلم ركوب الدراجة مثلاً وهى مهارة معقدة قبل أن يكون قد جمع معاً فى عملية كلية من السلوك المتآزر ، كلا من الحركات المتخصصة لليدين والرجلين والنظر والتوازن ، وهكذا .

كذلك فى الناحية المعرفية ، بعد أن يكون الطفل قد ميز مجموعة كبيرة من المحسوسات فى مراحل نموه المتقدمة التى لا يستطيع فيها إلا أن يتعامل مع الجزئيات المحسوسة ، فإنه يصبح ، بعد ذلك ، قادراً على التعامل مع الكليات المجردة أو المعانى العامة ، وهى معانٍ يجردها من خبراته الجزئية . ويأتى ذلك النمو فى القدرة على التعامل مع الكليات المجردة فى مرحلة متأخرة نسبياً . فيستطيع الطفل الذى لم تكن فى خبرته إلا مجموعة من الأمثلة الجزئية للعمل النظيف أو المكان المنظم أو العمل المتقن ، يستطيع بعد ذلك أن يدرك مفهوم النظافة بشكل عام ، أو مفهوم النظام أو الاتقان أو الأمانة أو الدفاع أو الحب أو الديمقراطية أو الخير

وهكذا . ولا شك أن هذه كلها عبارة عن استجابات أكثر عمومية وصل إليها الطفل عن طريق خبرته المعرفية بمجموعة من المواقف الجزئية .

وباختصار فإن نمو السلوك يسير فى خطين متكاملين من العام غير المتميز إلى الخاص المتميز ، أو من الكلى غير المتخصص إلى الجزئى المتخصص ثم مرة أخرى من مجموعة جزئيات أخص إلى كليات أعم ، أو من مجموعة حركات متخصصة إلى مهارات كلية أكبر وأكثر تعقيداً .

هذا المبدأ له أهمية خاصة فى التعليم والتدريب ذلك أنه إذا كان نمو السلوك يسير فى هذين الخطين المتكاملين لذا فإننا فى إكسابنا الطفل الخبرات المختلفة لابد أن نتبع نفس الأسلوب من حيث البداية بالكلى والعام إلى التفاصيل ثم من التفاصيل والجزئيات إلى كليات جديدة مرة أخرى وهكذا . يصح هذا سواء بالنسبة لتعليم القراءة والكتابة أو المهارات أو المعارف والمعلومات أو المفهومات أو تكوين الاتجاهات أو غير ذلك من نواحى السلوك المختلفة .

مبدأ اتجاه النمو :

يلاحظ أيضاً أن عملية النمو سواء فى بناء الجسم ووظائفه أم فى السلوك ، وسواء عند الجنين أو بعد الولادة ، تأخذ اتجاهين مختلفين : الاتجاه الأول هو ما يسمى بالاتجاه الرأسى – عجزى أى فى اتجاه طولى يسير من الرأس إلى العجز – بمعنى أن الأجزاء العليا من الجسم (أى فى المنطقة التى تحتوى الرأس) تسبق فى نموها الأجزاء السفلى منه (أى المنطقة التى تحتوى العجز) . ولكن ليس معنى هذا أن الرأس ينمو ويكتمل قبل أن يبدأ النمو فى المناطق الأخرى بل معناه أن النمو يبدأ فى المناطق العليا قبل أن يبدأ فى المناطق السفلى ثم يكتمل فى المناطق العليا قبل أن يكتمل فى المناطق السفلى . فمثلاً يكتمل نمو الرأس قبل أن تأخذ الأرجل شكلها النهائى . وتظهر براعم الأذرع قبل أن تظهر براعم الساقين . ويستجيب الطفل لوخز الدبوس الذى يصيبه فى وجهه فى الساعات الأولى من حياته أسرع مما يستجيب لوخز الدبوس الذى يصيب قدميه . ويستطيع الطفل أن يتحكم فى حركات رأسه قبل أن يستطيع التحكم فى حركات يديه وفى حركات يديه قبل حركات قدميه (فيمكن أن يقبض الطفل شيئاً بيديه قبل أن يستطيع أن يستخدم رجليه فى المشى) وهكذا .

أما الاتجاه الثانى فهو من الوسط إلى الأطراف أى إذا تصورنا أن محوراً يقطع الجسم بشكل طولى فإن النمو يبدأ من جوار ذلك المحور الرأسى متجهاً إلى الأطراف فنمو عضلات الأكتاف مثلاً يكتمل قبل أن يكتمل نمو عضلات الأصابع وهكذا . ويقابل هذا الاتجاه فى النمو الجسمى اتجاه مواز فى نمو السلوك . فعند الولادة نجد أن الطفل يمكنه أن يحرك ذراعه بأكمله أولاً ثم يبدأ فى تحريك قبضة يده ثم فى استخدام أصابعه وهكذا .

ولا شك أن مراعاة هذا المبدأ تعنى الشيء الكثير بالنسبة لما يتوقع من الطفل أن يقوم به أولاً وما يقوم به بعد ذلك ، أى فى التتابع الزمنى لنمو السلوك وبالتالى فيما نكلفه به من أعمال أو نسنده إليه من واجبات .

مبدأ اختلاف معدل النمو :

لا تنمو المظاهر السلوكية المختلفة بنفس السرعة أو بنفس المعدل . ومعنى ذلك أن لكل مظهر من مظاهر النمو المنحنى الخاص به . فمعدل الزيادة فى النمو الجسمى مثلاً تكون كبيرة فى المراحل الأولى من حياة الطفل فى حين يكون معدل الزيادة فى النمو اللغوى أقل بكثير فى نفس الفترة . كذلك تزداد سرعة النمو الجسمى فى مرحلة المراهقة فى حين تبطىء سرعة النمو العقلى فى نفس المرحلة . وهكذا .

وينقصنا الآن الكثير من الدقة فى المقاييس التى يمكن أن نقيس بها النمو الانفعالى والاجتماعى حتى يمكن أن نحكم على الفروق فى معدلات النمو فى هذه النواحى . ولكن على أى حال فإنه كما سبق أن قلنا يسير النمو فى النواحى المختلفة بنسب متفاوتة وليس بنفس النسبة . ولهذا بالطبع أسبابه التى سوف نتعرض لها عندما نتكلم عن الخصائص النمائية فى هذه النواحى المختلفة فى جميع مراحل النمو .

كذلك نجد أن سرعة النمو لا تسير بنفس المعدل فى جميع المراحل . ومعنى ذلك أن هناك فترات يسير فيها النمو بسرعة فيما يتعلق بمظهر معين من مظاهر النمو . وفترات أخرى يسير فيها النمو فى نفس المظهر بشكل أبطأ . ففى مرحلة الحضانة مثلاً يكون النمو الجسمى سريعاً ثم يبطىء فيما بعد أثناء فترة المدرسة الابتدائية . كذلك يستمر النمو العقلى مطرداً حتى بداية فترة المراهقة حيث يصبح أكثر بطئاً وهكذا . إلا أننا يجب أن ننبه إلى أن السرعة أو البطء فى النمو شيء ، وأهميته فى مرحلة معينة شيء آخر . وسوف يتضح ذلك بشكل أكبر عندما نتحدث عن مراحل النمو ذاتها والتغيرات التى تحدث فيها فى نواحى النمو المختلفة .

خلاصة :

يمكن إذا نظرنا إلى عملية النمو بشكل عام أن نتبين خطوطاً عامة أو مبادىء أولية تنتظم على أساسها هذه العملية بحيث نستطيع أن نقول أن للنمو خصائص عامة إلى جانب الخصائص التى تتعلق بكل مرحلة . تلك المبادىء الأولية هى : مبدأ التفاعل والاستمرار ، مبدأ التداخل ، مبدأ الفروق الفردية ، مبدأ النمو من العام إلى الخاص ، مبدأ اتجاه النمو ، مبدأ اختلاف معدلات النمو .

وقد تحدثنا عن الشواهد التى تدل على وجود كل مبدأ من هذه المبادىء والإجراءات التى يمكن أن يتخذها المربى بحيث يراعيها فى أثناء عملية التربية أو التنشئة الاجتماعية .

الفصل الرابع

عوامل مؤثرة في عملية النمو

* مقدمة: مشكلة التأثير النسبي لكل من الوراثة والبيئة.
* آراء.
* وقائع تجريبية.
* حقائق بيولوجية في الوراثة.
* مفهوم للوراثة.
* مفهوم للبيئة.
* مفهوم للعلاقة بين البيئة والوراثة.

الوراثة والبيئة

مقدمة : مشكلة التأثير النسبى لكل من الوراثة والبيئة :

تختلف الآراء حول التأثير النسبى لكل من البيئة والوراثة فى نمو السلوك . ويرجع هذا الخلاف إلى عهد بعيد ، ولا يتوقع أن يحسم الكلام فى هذه القضية قبل مرور بعض الوقت . فحتى اليوم ، قد يغفل علماء الوراثة الذين تخصصوا أصلاً فى البيولوجيا ، تأثير البيئة فى نمو الفرد ، بينما قد لا يعرف علماء الاجتماع والعلوم السلوكية إلا القليل عن الوراثة ، ويميلون إلى تغليب العوامل البيئية عندما يتكلمون عن العوامل المؤثرة فى السلوك الإنسانى بشكل عام .

والواقع أن قضية التأثير النسبى لكل من الوراثة والبيئة فى عملية النمو لتثير مشاعر وحساسيات شديدة . ذلك أن الدراسات المتعلقة بهذا الموضوع لا تتناول فى العادة خصائص « محايدة » مثل الطول أو سرعة الجرى أو القوة البدنية ، بل تتعرض غالباً لخصائص مثل الذكاء والشخصية والمرض العقلى ، مما يقرر إلى حد كبير ما يمكن أن يصل إليه الفرد من مكانة بين أفراد مجتمعه ، وما يمكن أن تحصل عليه الجماعة من حقوق . فإلى أى حد مثلاً يمكن أن نجعل من أبنائنا عباقرة فى الموسيقى أو فى العلوم ؟ ما هى مسؤولية المجتمع فى وقوع الجريمة ؟ لماذا يختلف التلاميذ فى القدرة على التحصيل المدرسى ؟ هل السود أقل ذكاء من البيض ؟ وهل الأغنياء أعلى ذكاء من الفقراء ؟ وهل تختلف ميول البنين عن البنات بحكم تكوينهم الوراثى ؟ هذه هى أنواع القضايا التى تثيرها أبحاث الوراثة والبيئة ، وهى قضايا على جانب كبير جداً من الأهمية . ذلك أن الإجابة عليها قد تؤدى إلى نتائج لها أكبر الأثر على حياتنا ومستقبلنا من جميع النواحى : اجتماعياً وسياسياً وصحياً وغير ذلك .

فإذا انتهينا من أبحاثنا مثلاً إلى أن الوراثة هى التى تحدد الذكاء فإن ذلك قد يؤدى ببعض الآباء إلى أن يعتقدوا أن تخلف أبنائهم فى الدراسة (الذى قد يرجع إلى عوامل أخرى) قد كتب عليهم إلى الأبد . وقد يسىء بعض السياسيين استخدام هذا الرأى أيضاً للتدليل على وجوب التفرقة بين فئة وأخرى فى فرص التعليم وفى فرص العمل ، « حيث أن ذكاءهم غير متساوٍ وراثياً » . والأمثلة كثيرة على سوء استخدام مثل هذه التفسيرات فى العلاقة بين البيئة والوراثة .

والقضية لا تزال قائمة حتى اليوم ، والآراء قد تأخذ اتجاهاً أو آخر تبعاً لخلفية الباحث كما سبق أن أشرنا . ومع ذلك فهناك نتيجة إيجابية واحدة قد تمخض عنها ذلك الجدل

الطويل ، تلك هى : التشكك فى المفهوم ذاته . مفهوم أثر الوراثة كشىء مستقل عن البيئة وأثر البيئة كشىء مستقل عن الوراثة فى عملية النمو . وكما يحدث دائماً فى العلوم ، فإن حل مثل هذه الخلافات يمكن أن يتم بشكل أحسن إذا ما أعدنا النظر فى المفاهيم ذاتها ، وإذا ما بحثنا فى صياغة مفاهيم جديدة تكون أقدر على تفسير الحقائق العلمية المتصلة بها . وربما كان من المنطقى – قبل أن نتعرض للمفاهيم أن نعرض أولاً للآراء ، ثم للحقائق العلمية ، ثم بعد ذلك نقوم بمحاولة لصياغة المفاهيم من جديد .

آراء :

ومن الآراء ما هو شائع على المستوى العامى ، ويوجد ما يعبّر عنه فى لغتنا اليومية وفى أمثالنا السائرة . فيقال مثلاً « ابن الوز عوام » أو « اقلب القدرة على فمها تطلع البنت لامها » أو « الناس طبائع » وهكذا ، وتتضمن جميعاً معنى واحداً وهو أن الذى يحدد سلوكنا إلى حد كبير هو عوامل وراثية .

ولا يشيع هذا الرأى عند العامة فقط بل لقد ظل منتشراً كذلك فى كثير من الكتابات السيكلوجية حتى اليوم . فلا يزال مفهوم الغريزة متداولاً حتى الآن ، ويعنى أن معظم دوافعنا موروث عند جميع أفراد النوع . والنظرية التى تتحدث عن الأنماط المزاجية الموزوثة ، إنما تعنى أن شخصياتنا يتحدد نموها وراثياً تبعاً للنمط الذى تندرج تحته : صفراوى أو سوداوى أو بلغمى أو دموى . ويعتقد بعض العلماء أن السلوك الإجرامى أيضاً سلوك موروث ، وناهيك عما يقال أيضاً عن الذكاء والقدرات والأمراض العقلية والنفسية وهكذا .

وقائع تجريبية :

وفكرة الوراثة بهذا المعنى لا تتفق أولاً والشواهد التجريبية . فقد اتضح بناءً على العديد من المشاهدات التى جمعت عن سلوك الأفراد والجماعات ، أن ما كان يعتقد أنه « طبيعى » فى الفرد أو الجماعة ، هو فى الواقع محصلة لظروف « بيئية » معينة هى التى تعتبر مسؤولة عنه . فقد أوضحت « مارجريت ميد » مثلاً ، ضمن دراسات انتربولوجية عديدة قامت بها هى وغيرها ، أن الخصائص السلوكية للرجال والنساء ليست فى الواقع نتيجة لاختلاف الجنس ، بل هى انعكاس لأثر الثقافة التى يعيش فيها الفرد . فإن ما كنا نتصور أنه عام عند جميع الشعوب فيما يتعلق بالفروق بين الجنسين فى الشخصية ، وجد أنه ليس كذلك ، بل إنه خاص بثقافات معينة فقط . فقد وجدت مارجريت ميد (Mead, 1950) من دراستها لثلاث قبائل بدائية ، أن إحدى هذه القبائل وهى قبيلة أرابيش (Arapesh) يسلك فيها الرجال والنساء السلوك الذى نتوقعه نحن من النساء . أى أن فيهم رقة ، ويميلون إلى اللطف والهدوء . أما القبيلة الثانية وهى مونداجامور (Mondagamor) فالرجال والنساء فيها

يسلكون كالرجال عندنا أى أن فيهم خشونة . والقبيلة الثالثة تشامبولى (Chamboly) يسلك فيها الرجال سلوكاً كذلك الذى نتوقعه من النساء عندنا . فقد وجد أنهم يصففون شعرهم ويتحلون بالحلى ويذهبون للتسوق . كما وجد عندهم دهاء وخبث ، بينما وجد أن النساء أكثر نشاطاً وأن القيادة لهن وأنهن لا يتزين . والخلاصة أنه بالمقارنة بين هذه القبائل الثلاث ، وجد أن السلوك لا يتحدد بناء على الجنس أو السن بل يتحدد بناء على عوامل أخرى ، عوامل تختلف من ثقافة إلى ثقافة ، وليس من جنس إلى جنس أو من سن إلى سن . فالذى كان يعتبر « غريزياً » أو « طبيعياً » أو « موروثاً » أو « فطرياً » بالنسبة للجنس الواحد ، وجد من هذه الدراسات أنه ليس كذلك . فليس من الطبيعى – كما كان يعتقد – أن الرجال مسيطرون ، وليس من الطبيعى أن الرجال خشنون ، وليس من الطبيعى أن النساء رقيقات ، وليس من الطبيعى أنهن خانعات أو خاضعات ، وليس من الطبيعى أن لكل من الجنسين نوعاً معيناً محدداً من الأعمال أو من الأدوار الاجتماعية ، أو من الطباع أو من المركز الاجتماعى أو الدينى أو غير ذلك ، بل أن كل ذلك يحدده نوع الثقافة التى يعيش فيها الفرد ونوع المجتمع الذى يتربى فيه .

وإننا لنلاحظ هذه الحقيقة أيضاً بشكل قوى إذا قارنا بين رجل من أمريكا مثلاً ورجل من صعيد مصر أو من بعض قبائل البدو . فكثير من الأعمال التى يقوم بها الأول وكذلك من الصفات التى تظهر فى سلوكه ، قد يعتبرها الثانى من صميم خصائص السيدات . فالرجل فى أمريكا مثلاً قد يساعد زوجته فى المنزل ، وقد يترك لها الكلمة فى بعض الأمور ، وقد يقوم برعاية الصغار من أطفاله وتغذيتهم وتنظيفهم وغير ذلك ، مما قد يستنكف منه البدوى أو الرجل فى صعيد مصر كل الاستنكاف ، بل وقد يعتبره عملاً شائناً . وفى القصص والتمثيليات صور عديدة للمفارقات التى تنشأ عن زيارة رجل من الصعيد للقاهرة مثلاً ، ونزوله ضيفاً على أقاربه من المثقفين الذين قد يكون فى سلوكهم مثل هذه الصفات .

ولا ينطبق هذا الكلام على الفروق بين الجنسين فقط ، بل هناك كثير جداً من الصفات الأخرى التى كان يظن أنها غريزية فى السلوك ، ولم يعثر لها الأنثروبولوجيون على أثر فى بعض القبائل البدائية ، ففى الدراسة سالفة الذكر ، وجدت مارجريت ميد أن صفات كإثبات الذات أو الملكية أو التنافس أو العدوان ، كل هذه لا وجود لها فى سلوك قبيلة الأرابيش ويحل محلها التعاون وإنكار الذات والمسالمة وعدم الرغبة فى التملك . فهم لا يعرفون كيف يتعاملون مع الرجل الذى يتصف بالعنف مثلاً ، كما أن الواحد منهم يقضى تسعة أعشار وقته فى تنفيذ خطط الآخرين وفى التفكير للمجموع ... ومن النادر أن تجد واحداً منهم يقترح فكرة خاصة به . كذلك فإن الحرب غير معروفة بين الأرابيش .

ويؤيد مثل هذه الحقائق نوع آخر من الدراسة قد يختلف فى المنهج ولكنه يصل إلى نفس النتيجة : وهى أن الشخصية والسلوك الاجتماعى ، لا يتحدد نموها بناءً على ما يسمى

« بالوراثة » ، ويقوم هذا النوع من الدراسة على المقارنة بين التوائم . ولهذا النوع أهميته الخاصة فى مشكلة الوراثة وعلاقتها بنمو السلوك . ذاك أنه فى حالة التوائم المتماثلة[1] تكون « الوراثة » لكل من الفردين متشابهة تماماً ، حيث أنهما ينموان من بويضة مخصبة واحدة ، فيقال أنهما يحصلان على مجموعتين متكافئتين من « المورثات » . ويترتب على ذلك أن أى اختلاف بين التوائم المتماثلة يكون من فعل العوامل البيئية الخارجية ، وليس من فعل « الوراثة » . وقد درست حالات كثيرة من هذا النوع (Newman, Freeman and Holzinger, 1937) ، ويكفى هنا أن نذكر حالة توأمين على سبيل المثال .

والتوأمان هما مابل (Mable) ومارى (Mary) ، وكانتا فى التاسعة والعشرين من عمرهما وقت الدراسة وقد انفصلتا من سن خمسة شهور ورباهما أقاربهما . عاشت مابل فى جهة ريفية فى إحدى المزارع ، وعاشت مارى فى مدينة صغيرة تعمل كاتبة فى الصباح وتدرس الموسيقى فى المساء . حصلت مابل على تعليم أولى بمدرسة ريفية ، وحصلت مارى على دراسة كاملة حتى المستوى العالى بمدسة ممتازة بالمدينة . وفى فترة الاختبار وجد اختلاف شاسع بين التوأمين فى القدرات العقلية وفى السمات الانفعالية ، بل وحتى فى الصفات الجسمية . فقد وصفت مابل بأنها قوية مفتولة وفى صحة تامة ، بينما كانت مارى نحيفة رقيقة وفى حالة ضعيفة . وقد وجد فرق واضح فى الذكاء فى صالح مارى فقد كانت نسبة ذكائها بمقياس ستانفورد بينيه ١٠٦ فى مقابل ٨٩ لتوأمتها . كما وجد اختلاف أكبر فى بعض الاختبارات الأخرى . أما فى سمات الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعى فكان الاختلاف كبيراً كما أظهرته الاختبارات ومجرد الملاحظة . فقد كانت مابل الريفية تميل إلى الهدوء والاستقرار الانفعالى ، على العكس من مارى التى كان يبدو عليها عدم الاستقرار الانفعالى بشكل واضح ، وكانت تقلق لأتفه الأسباب وكانت شخصيتها تقريباً شخصية عصابية . كذلك كانت مابل أكثر عدوانية وأقل مخاوف وأكثر حصانة ضد الكلمات والأفكار المؤلمة ، وكانت تمشى بخطوات ثابتة أقرب إلى خطو الرجال ، على العكس من مارى التى كانت تمشى بخطوات متئدة نسائية . وعلى العموم أظهر الاثنان فرقاً شاسعاً من حيث شخصيتهما بوجه عام (Newman, Freeman and Holzinger, 1937) .

هذه الدراسة وأمثالها تبين بوضوح أن السلوك لا يورث ، وإلا كانت التوائم تصبح متماثلة فى السلوك مهما اختلفت بيئاتهم . وتذهب درسات أخرى إلى أبعد من ذلك دقة فتمدنا بمدى الفروق البيئية للتوأمين المنفصلين ، مما يقابلها من فروق فى الاتجاهات المختلفة لنمو السلوك (Gardner&Newman, 1949) .

وتهيىء حالات الأطفال الذين وجدوا وهم يعيشون فى عزلة عن البشر أو على اتصال بالحيوانات فقط ، فرصة بالغة الأهمية للتعرف على أثر « الوراثة » على نمو سلوك الفرد . وقد

وصفت حالات هؤلاء الأطفال المتوحشين منذ العصور التاريخية المبكرة ، كما اشتهرت بعض حالات منها فى العصر الحديث ، ذكرها زينج (Zingg, 1940) فى بحث مفصل له يحتوى على حوالى أربعين حالة . وفى هذا البحث يصف زينج حالات لأطفال متوحشين يبدو أنهم هجروا أو هاموا على وجوههم ليعيشوا فى الأدغال معتمدين فى أغلب الأمر على مجهوداتهم الذاتية . وكذلك حالات نشئت بواسطة بعض الحيوانات كالذئب والدب والعنزة والخنزير والحمل والماشية والفهد . كذلك تضمنت هذه الحالات أولئك الأطفال الذين عزلوا عن الاتصال بالإنسان وعاشوا تحت ظروف لا تسمح لهم بأكثر من الحياة .

وقد انتهى زينج فى تلخيصه لهذه الحالات إلى أن هؤلاء الأطفال كانوا كلهم بلا استثناء بكما ويسيرون على أربع . أى أنه حتى عمليات الكلام والمشى تحتاج منا إلى أن نتعلمها وليست محددة بما نرثه من آبائنا كما كنا نظن . فهى تتأثر بالظروف المحيطة بنا وبالعادات التى نكونها إلى حد كبير . كذلك تعدلت عند هؤلاء الأطفال حواس الشم والسمع والبصر ، خاصة الإبصار الليلى ، فأصبحت فى مثل حدة هذه الحواس عند الحيوان . أما عادات تناول الطعام فكانت تختلف اختلافاً واضحاً عن تلك الموجودة لدى الإنسان . فاللحم النيىء كان هو الطعام المعتاد لدى الأطفال الذين نشأوا بواسطة الحيوانات آكلة اللحوم ، بينما وجد الأطفال الذين يعيشون فى الأدغال معتمدين فى معظم غذائهم على لحاء الشجر وجذور النباتات والحشائش والأعشاب والأوراق . وكانت طريقة تناول الطعام أيضاً مماثلة لتلك الموجودة لدى الحيوانات الدنيا ، يتضمن ذلك شم الطعام قبل تناوله والنزول بالفم إلى موضع الطعام وما إلى ذلك .

أما من حيث الانفعال وخصائص السلوك الاجتماعى ، فلم يكن هناك تشابه بين هؤلاء الأطفال ، والأطفال المتحضرين . فلم يلاحظ عليهم مثلاً سلوك البكاء أو الضحك . أما التعبيرات عن الاهتمام الجنسى وسلوكه فكانت إما منعدمة تماماً ، وإما موجودة فقط فى صورة نشاط عام منتشر غير موجه . كذلك لم يلاحظ عليهم الشعور بالخجل من العرى . ولم يستدل على وجود « الشعور بالنوع » أو الشعور الجماعى (ما يسميه ماكدوجال الشعور بالقطيع ، وما كان يعزوه إلى « غريزة القطيع ») عند هؤلاء الأطفال ، بل لوحظ عليهم – على العكس – أنهم يتحاشون بنى الإنسان ويظهرون تفضيلهم لصحبة الحيوانات .

وإذا انتقلنا إلى حالة الوظائف العقلية نجد هؤلاء الأطفال قد وصفوا بأنهم تعوزهم القدرة تماماً على الانتباه إلا بالنسبة لأهداف حاجاتهم . فهم ينتبهون مثلاً إلى الصوت الذى تبعثه جوزة الهند أثناء كسرها أو أى طعام آخر مفضل عندهم ، ولكنهم لا ينتبهون إلى صوت الإنسان أو حتى إلى أعلى الأصوات كانفجارات الأسلحة النارية وغير ذلك مما لم تعلمهم خبرتهم الماضية أنه يهمهم فى شىء . وبالتالى كان هؤلاء الأطفال عاجزين عن القيام بجميع

العمليات العقلية التى تتضمن الانتباه كالتذكر والحكم والاستدلال والتقليد (الذى كان يعتبر فى نظر البعض سلوكاً فطرياً) . هذا بالإضافة إلى أنهم كانوا محدودين فى تفكيرهم ، حتى ذلك التفكير الذى يتعلق بالحاجات المباشرة ، حتى أن بعضهم لم ينجح أبداً فى فتح باب من الأبواب أو يتسلق مقعداً للحصول على طعام رفع عن المستوى الذى يمكن أن تصل إليه يده .

وباختصار فقد كان نمو هؤلاء الأطفال مختلفاً عما هو عند نظائرهم العاديين ، وذلك فى كل صور النمو السلوكى ، بما فى ذلك السلوك الحسى والحركى والعقلى والانفعالى والاجتماعى . ولا شك أن هذه الأمثلة للأطفال المتوحشين توضح لنا الاعتماد الوثيق من جانب السلوك الإنسانى على البيئة التى ينشأ فيها الكائن ونوع المواقف التى يتعرض لها . فإذا حرم طفل من الاتصالات الإنسانية الطبيعية ، فإن سلوكه سوف يتجه إلى التكيف تبعاً للظروف المحيطة به ، وسوف يظهر الفرق الشاسع بين النمو العادى والنمو غير العادى ، مما يدل على أن كثيراً جداً مما كنا نعتقد أنه وراثى فى نمو السلوك ليس فى الحقيقة كذلك .

ولا ينطبق هذا الكلام – أى أن السلوك فى كثير من الأحيان ، حتى فى أبسط صورة-وأكثرها أولية ، لا يتحدد بناءً على تكوين داخلى موروث ولكن على ظروف خاصة – نقول لا ينطبق هذا الكلام على الإنسان فحسب ، بل على الحيوان أيضاً . فقد وجد من التجارب التى أجريت على الخراف ، أن أفراد الخراف التى تنشأ فى عزلة عن بقية أفراد جنسها لا تبدى أى مظهر من مظاهر الميل إلى الوجود مع القطيع ، وهو السلوك الذى كان يقال أنه غريزى أو فطرى عند الخراف . وبالإضافة إلى ذلك فإنها تفضل مصاحبة المجرب الذى يقوم على إطعامها وتربيتها . بل أكثر من ذلك فإنها إذا وضعت مع القطيع ، فإنها تتركه وتهيم على وجهها منفردة (Liddel, 1934) . كذلك فى تجربة على ذكور الحمام التى نشأت بمعزل عن الأفراد الآخرين من نفس النوع لوحظ عدد من الانحرافات الجنسية ، فإن بعضها لينحنى للمختبر ويسجع له كما تفعل الحمائم الذكور العادية لأفراد نوعها . كما بدت أنها تفرد اهتماماً خاصاً ليد المختبر التى لامستها أثناء الاطعام . بل وحاول واحد منها فعلاً أن يزاول العملية الجنسية بينما هو يتناول طعامه على هذه اليد . كذلك أظهرت الحمائم الانثى التى نشأت بمعزل عن الذكور انحرافات سلوكية مماثلة . فإذا لاطفها المختبر وداعب ريش رأسها وعنقها أظهرت العلامات السلوكية المميزة للتزواج . وحتى وضع البيض أمكن إحداثه فى حالات كثيرة بهذه الطريقة ، كذلك أمكن تكوين عادة الجنسية المماثلة لدى عدد كبير من الحالات التى نشأت فيها أنثيان من الحمائم معاً . وفى هذه الحالة قامت الطيور بأداء التزاوج كل قبل الآخر ، وتبع ذلك وضع للبيض من جانب كل من الطائرين (Graig, 1914) .

وقد يقوى الاعتقاد بأن نمو السلوك تحدده الوراثة ما يشاهد فى كثير من الأحيان من تشابه بين سلوك الآباء وسلوك الأبناء أو بين سلوك الأفراد من أعضاء الأسرة الواحدة . فغالباً

ما تنسب هذه التشابهات العائلية دون جدال إلى عملية الوراثة . فيوصف الطفل مثلاً بأنه يملك قدرة أبيه على العمل أو موهبة عمه الموسيقية أو أنه على شاكلة جده فى عناده ، أو قد ينسب نجاح الطفل الناجح فى أسرة عظيمة إلى أنه عريق الأصل ، وإذا كان محاضراً مفوهاً فقد يرجع ذلك إلى أنه ينحدر من سلالة ممتازة فى هذه الناحية وهكذا . وباختصار نقد يدعى بأن مخاوف الآباء وهواياتهم وتعصباتهم ومعاييرهم الجمالية أو الخلقية ومهارتهم الميكانيكية وما شابه ذلك ، قد ترثها ذريتهم وليس هذا مقصوراً على التفكير عند الرجل العادى ، بل أن كثيراً من الأبحاث العلمية الواضحة الدقيقة عن التشابه العائلى ، قد افترضت نفس هذه التضليل المنطقى فى تفسيراتها . وقد اعتمدت هذه الأبحاث على دراسة السلالات أو التسلسل الأسرى ، وتتبع الأفراد المختلفين فى الأسرة الواحدة ، كما اعتمدت كذلك على دراسة الارتباط بين أفراد أسرة معينة (بين الآباء والأبناء أو بني الأخوة بعضهم وبعض) فى أداء معين كاختبارات الذكاء أو غيرها .

ومن أهم الدراسات التى قامت على تتبع سلالات الأسر ، دراسة أسرة « الجوكس » وأسرة « الكاليكاك » . وقد استرعت الأولى أنظار الجهات الرسمية فى أثناء القيام بدراسة لسجون ولاية نيويورك سنة ١٨٧٤ ، عندما وجد ستة أشخاص كلهم أقارب بالدم فى السجن فى مقاطعة واحدة . فكانت هذه النتيجة بداية لبحث كامل عن أقارب آخرين يعيشون فى المقاطعة . وأدى البحث أخيراً إلى سيرة شملت سبعة أجيال وتضمنت ٥٤٠ فرداً كلهم أقارب بالدم ، و١٦٩ أقارب بالزواج أو الزواج غير الشرعى . وقد أسفرت الدراسة أخيراً من الكشف من حالات متعددة من التسول والجرائم والرذائل والمرض وما إلى ذلك ، حتى خيل أن مجموع التكاليف التى سببتها هذه العائلة للولاية هى مليون ونصف مليون من الدولارات خلال ٧٥ عاماً .

أما الأسرة الثانية وهى أسرة الكاليكاك فأهميتها ترجع إلى أنها تشتمل على فرعين أحدهما سوى والآخر متدهور . وقد تتبع أثر هذه الأسرة إلى أيام الثورة الأمريكية . ويتلخص تاريخ الأسرة فى أن « مارتن كاليكاك » كان شاباً فى الحادية والعشرين من عمرة من أسرة طيبة ، وكانت له علاقة جنسية مع فتاة ضعيفة العقل تشتغل فى حانة ، وأنتج منها الفرع المتدهور للأسرة ، ثم تزوج بعد ذلك فى سن الثالثة والعشرين من سيدة متفوقة ذهنياً ومن مستواه الاجتماعى وأنتج أسرة سوية لم يكثر من أفرادها .

وتتخذ الدراستان وغيرهما من الدراسات المشابهة حجة لتدعيم الرأى القائل بأن السلوك موروث . ففى أسرة الأولى مثلاً كان الجد الأصلى هو « ماكس » الذى وصف بأنه صياد سكير بهيمى وزير نساء كسول . وعلى ذلك عزيت الأمثلة الأخرى من الانحرافات فى الأسرة إلى الوراثة المنحدرة من ذلك الأصل . أما الأسرة الثانية فقد اعتبرت دراسة تجريبية

لمقارنة فرعين من نفس الأصل أحدهما سوى والآخر مصاب ، أو بمعنى آخر اعتبر فرعا الأسرة كجموعتين متكافئتين من جميع الوجوه ما عدا وجه واحد هو جانب الوراثة . فوراثة المجموعة الأولى سليمة (إذ الزوجة الثانية كانت متفوقة ذهنياً) أما وراثة المجموعة الثانية فكانت مصابة ومتدهورة (إذ الزوجة الأولى كانت ضعيفة العقل) . وبذلك عزى التدهور الذى أصاب هذا الفرع إلى « العقلية المصابة والدم الفاسد » الذى تدخل فى عائلة سوية « ذات دم نقى » .

وواضح أن إسناد التشابه بين سلوك الآباء وسلوك الأبناء فى هذه الأسر إلى عامل « الوراثة » هو تفسير ساذج إلى حد بعيد ، إذ أنه لا يقوم أولاً على ملاحظة دقيقة أو على استقصاء شامل لجميع الظروف التى يمكن أن تكون مؤثرة على سلوك أفراد هذه السلالات . فمن المعروف أن بيئة السلالة الواحدة تعتبر متشابهة إلى حد كبير ، إذا ما ظلت مهنهم وحالتهم الاجتماعية والاقتصادية فى المستوى الذى كانت عليه أصلاً .

وقد لوحظ فعلاً أن سلالة أسرة الجوكس كانت متشابهة فى هذه المتغيرات ، أى المهنة والحالة الاجتماعية ، أو باختصار فى المركز الاجتماعى . كذلك لوحظ أن بيئة كل من المجموعتين اللتين تمثلان ذرية الفرعين من مارتن كاليكاك لم تكن متعادلة بأى حال من الأحوال . فليس مجرد انحدار الفرعين من أصل مشترك معناه تعادل البيئة ، بل الحقيقة أن الدلائل جميعها تشير إلى أن أفراد كل من الفرعين ، قد تربى فى ظروف مختلفة كل الاختلاف . بل أن مجرد موقف المجتمع من أفراد الأسر المتدهورة ومن أبنائهم ، وهو الموقف التقليدى فى مجتمع طبقى حيث يشعر أبناء هذه الطبقات أنهم طريدو المجتمع ، نقول أن مجرد هذا الظرف يجعلنا نتوقع أن يكون هناك اختلاف شديد بين بيئة الفرعين وتشابه شديد فى بيئة الفرع الواحد من هذه الأسر . ويمكن تطبيق هذا على جميع الدراسات من هذا النوع الذى يدرس سلالات معينة ، سواء أكانت متدهورة أم عريقة . ففرض التشابه بين السلالة إذن ليس دليلاً على « الوراثة » ، خاصة وأن مثل الدراسات لم يقم على أساس تحديد دقيق للصفات المزعوم وراثتها فى سلوك الأفراد ، ولا على أساس قياس دقيق لمثل هذه الصفات التى يزعم أنها متشابهة . بل كانت المعلومات المستقاة فى هذه الدراسات معلومات عامة جداً ؛ كما أنها لم تكن فى الغالب مستقاة من مصادر موثوق بها . ويبدو أن أغلب الباحثين كان لا يهمهم إلا أن الحالة « تسرى فى العائلة » . فنسبة ذكاء المتفوقين من زمن طويل من عائلة كاليكاك مثلاً كانت تقرر بواسطة ذكريات الجيران المتقدمين فى العمر ، وهكذا .

على أن أهم نواحى النقد التى يمكن أن توجه إلى فرض الوراثة فى مثل هذه الدراسات هو ذلك النقد المستمد من نظرية الوراثة ذاتها ، ذلك هو : كيف نفسر حالات مثل التسول والجريمة وسوء الخلق والصرع والضعف العقلى – وهى صفات يقال أنها جميعاً كانت متوفرة

فى الفرع السيء لأسرة كاليكاك ، وغير متوفرة فى الفرع الحسن – كيف نفسر هذه الصفات مثلاً على أنها جميعاً مظاهر لنفس المورث المتنحى ؟ والمعروف فى نظرية الوراثة أن المورث يحمل صفة واحدة (وكانت الصفة التى تميز الفتاة التى تزوجها كاليكاك هى الضعف العقلى) . والخلاصة إذن أن فرض انتقال مميزات مثل هذه العائلات بواسطة « الوراثة » هو فرض ساذج ، ليس فقط لما يتغاضى عنه مثل هذا الفرض من وقائع مشاهدة ، أعنى ما يوجد بين هذه العائلات من تشابه فى الظروف البيئية ، بل أيضاً لما يتضمنه هذا الفرض من مخالفة لأسس النظرية نفسها ، وكذلك للأسس المنهجية العلمية السليمة ، كما سيتضح بشكل أكبر فيما بعد .

وقد يأتى أصحاب نظرية الوراثة بدراسات من نوع آخر ليؤيدوا وجهة نظرهم ، وهى الدراسات التى سبق أن أشرنا إليها وهى تقوم على أساس الارتباط بين أفراد الأسرة الواحدة ، الوالدين والأخوة ، فى الأداء بأنواعه المختلفة . على أن استعمال معاملات الارتباط ، على الرغم من أنه أكثر دقة ، إلا أنه لا يقلل من الصعوبة الأساسية المتصلة بكل المقارنات العائلية ، كما أنه لا يتفادى المشكلات المنهجية التى يصادفها أى تفسير للسلوك يقوم على أساس « الوراثة » .

وخلاصة الأبحاث التى تقوم على أساس إيجاد معاملات الارتباط ، أن التشابه بين الآباء والأبناء أو بين الاخوة بعضهم وبعض ، كما توضحه معاملات الارتباط بينهم فى صفة كالذكاء مثلاً ، أكبر من التشابه بين الأفراد الذين لا توجد صلة قرابة بينهم . وتعزو هذه الأبحاث وجود هذا الفرق إلى عامل « الوراثة » . على أن مناقشة هذا الفرض يقتضى منا أن ننظر قليلاً فى تفاصيل هذه الأبحاث .

كان من أوسع الأبحاث هى تلك التى قام بها كونراد وجونز (Conard&Jones, 1940) على مجموعة عائلية تتضمن ٩٧٧ شخصاً بين سن ٣٠ ، ٦٠ . وكان كل الأفراد أمريكيِّ المولد ، ولا يتكلمون سوى الإنجليزية فى بيوتهم . وكانت الاختلافات الاجتماعية الاقتصادية فى هذه المجموعة ضئيلة . وكان معامل الارتباط بين الآباء والأبناء فى العينة كلها ٤٩٪ فى الذكاء . وقد اعترف كونراد وجونز بأن النتائج تتفق بدرجة متساوية مع الفرض البيئى البحت أو مع التأثير البيئى والوراثى معاً . أى أنهما أدخلا عامل الوراثة فى تفسير نتائجها على أنه أحد الاحتمالات . وقبل أن نناقش نتائج هذا البحث وغيره مما يشبهه يجب أن نلاحظ ما يأتى :

١ – أن معامل الارتباط بين الآباء فى هذا البحث يختلف باختلاف طبيعة الاختبار . فمعامل الارتباط فى الاختبارات اللغوية أعلى منه فى الاختبارات العملية . وواضح أن التشابه بين خبرات الآباء وخبرات الأبناء اللغوية أكبر منه فى الخبرات العملية التى تتكون منها

الأجزاء الأخرى للاختبارات ، وهى حقيقة يمكن أن يعزى إليها التشابه العائلى ، بدرجة أكبر ، فى الاختبارات اللغوية .

٢ – إن درجة التجانس فى المحيط العائلى فى الجماعة كانت كبيرة ، فالعينة كانت متجانسة من حيث الوسط الاجتماعى الاقتصادى إلى حد كبير . وهذه حقيقة لا يمكن إغفالها كما رأينا فى تفسير النتائج .

٣ – كان الارتباط بين الآباء والأبناء فى اختبارات الشخصية أقل منه فى اختبارات الذكاء بمتوسط ٢٥, تقريباً .

٤ – إن التشابه بين أفراد العائلة ، إلى جانب ذلك ، قد يكون مرجعه إلى « تزاوج الأشباه » فالناس عادة يميلون إلى أن يختاروا أقرانهم من بين أولئك الذين يشبهونهم فى الخلفية الاجتماعية والذكاء وما إلى ذلك .

وقد ينير لنا الطريق أكثر من ذلك ، تلك البحوث التى أجريت على الأخوة . وقد أكدت جميعا وجود معامل ارتباط يقرب من ٥٠, بين الأخوة الأشقاء فى اختبارات الذكاء (Anastasi&Foli, 1944) . ومنها تلك الدراسة التى قام بها كونراد وجونز سالفة الذكر . وكما كان الحال فى الارتباط بين الآباء والأبناء فى اختبارات الشخصية ، كذلك كانت معاملات الارتباط بين الأخوة منخفضة فيها بوجه عام عنها فى اختبارات الذكاء . وفيما يتعلق بنوع الاختبار أيضاً ، كان هناك ميل عام إلى الارتفاع فى معامل الارتباط بين الأخوة – كما كان بين الآباء والأبناء – كلما كان نوع الاختبار لغوياً .

ولقد أشار البعض إلى أن معامل الارتباط الذى وجد بين الأخوة فى المجتمع العام (وهو ٥٠, تقريباً) يشبه جداً الارتباط المتوقع لسمة يحددها « عامل وراثى مركب » . وقبل أن نتحدث فى قيمة مثل هذا التفسير ، يجدر بنا أن نتناول الفرض الآخر الذى يمكن أن نفسر على أساسه الارتباط فى هذه الحالة ، وهو فى فرض التشابه فى البيئة ، وإلى أى مدى يمكن أن نتحقق من صحة هذا الفرض .

فسواء فيما يتعلق بالارتباط بين الآباء والأبناء ، أو فيما يتعلق بالارتباط بين الأخوة ، فقد اتضحت عدة عوامل : منها التشابه أو التجانس فى البيئة أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد ، ومنها أن التباين على الاختبارات العملية فى الذكاء ، وكذلك اختبارات الشخصية ، كان أكبر منه فى الاختبارات اللفظية للذكاء . كل ذلك يقوى الاحتمال بأن العوامل البيئية – سواء كانت معروفة محددة أم غير معروفة – هى التى تعتبر مسؤولة عن هذا الارتباط . وإذا كان هذا الفرض صحيحاً ، فإنه يلزم عن ذلك أننا إذا ساوينا بين مجموعة من الأخوة ومجموعة أخرى من غير الأخوة من حيث العوامل الاقتصادية والاجتماعية ز فإننا نتوقع أن

نجد أن الارتباط بين غير الأخوة قد يصل إلى نفس الدرجة التى وصل إليها الارتباط بين الأخوة .

ولقد قام « سيمز » (Sims, 1931) ببحث يؤكد صحة هذا الفرض . وكان البحث عن أطفال من المرحلة الخامسة إلى الحادية عشرة . وقد وجد الباحث ٢٠٣ زوجاً من الأخوة فى هذه المراحل ، فوضع كل طفل مع أخيه وزاوجه أيضاً مع طفل آخر مغ غير أقربائه فى نفس سنه ، وفى نفس مستواه الاقتصادى الاجتماعي ، ويذهب إلى نفس المدرسة . وقد كان معامل الارتباط بين درجات اختبار ذكاء هؤلاء الأطفال غير الأقارب ٣٥, ، أى أقل بقليل من معدلات الارتباط التى وجدت بين الأشقاء فى نفس الدراسة . فإذا كانت قد تمت معادلة المحيط المنزلى للأطفال غير الأقرباء بدقة أكبر وعلى أساس عدد أكبر من الخصائص ، لأصبح معامل الارتباط بين نسب ذكائهم أعلى مما وصل إليه . وفى ذلك تأكيد لفرض تساوى الظروف البيئية ، كعامل مسؤول عن الارتباط العالى بين الأشقاء أو الآباء والأبناء .

ومن ناحية أخرى فإننا نتوقع أيضاً ، إذا كان فرض البيئة فرضاً صحيحاً لتفسير التشابه بين الأشقاء ، أن تغير البيئة بالنسبة للتوائم ، الذين تساوت عندهم فرص الوراثة تساوياً تاماً ، يؤثر فى نسبة ذكائهم ، وفى صفاتهم السلوكية الأخرى وقد سبق أن أوردنا التجارب والبحوث التى تدل على صحة هذاالفرض ، وإن كان التأثير قد حدث فى بعض الصفات أكثر مما حدث فى صفات أخرى ، مما دعا بعض الباحثين إلى الحديث عن « وراثة » تلعب دوراً فى نواح ، كالذكاء مثلاً ، أكبر من الدور الذى تلعبه فى النواحى الأخرى .

على أن أكبر محك لفرض الوراثة (أو البيئة) هو ذلك الذى نستمده من تغيير البيئة بالنسبة للأفراد أنفسهم وملاحظة ما يمكن أن يترتب على ذلك من تغير فى الصفات السلوكية التى يقال أنها « موروثة » . والواقع أن هناك ثلاثة أنواع من المحاولات فى هذا السبيل . **النوع الأول** : هو تلك الدراسات التى أجريت على الأطفال المهملين الذين قيس ذكاؤهم عقب الحصول عليهم مباشرة وهم فى حالة إهمال شديد ، ثم قيس مرة ثانية بعد العناية بهم وتدريبهم تدريباً تعليمياً خاصاً . **والنوع الثانى** : هو تلك الدراست التى أجريت على الأطفال المتبنين حيث قيس ذكاء بعض الأطفال المتبنين قبل التبنى وبعده ، وحيث قورن ذكاء البعض الآخر بما كان يتوقع أن يصلوا إليه على أساس ذكاء الآباء . أما **النوع الثالث** من الدراسات فهو الذى أجرى لمعرفة أثر التعليم المدرسى فى الذكاء . وقد دلت هذه الدراسات جميعاً على حدوث تغير واضح فى السلوك نتيجة لتغير البيئة . وقد اهتمت هذه الأبحاث على وجه الخصوص بالتغير الذى يمكن أن يحدث فى الذكاء باعتبار أنه من النواحى التى ثار حولها جدل شديد من حيث إمكانية التغير ، فوجد أن التغير فى الذكاء يمكن ، بتغير البيئة ، أن يحدث فى حدود خمسين درجة (Fein, 1978) على أن بعض الباحثين عند تفسيره للنتائج التى

توصلت إليها هذه الأبحاث ، قد أكد مرة أخرى أهمية « الوراثة » باعتبار أن التغير الذى حدث قد حدث فى حدود معينة .

واضح إذن أن هناك تغيراً فى السلوك يترتب على تغير البيئة . ولكن من الواضح أيضاً أن التغير الذى لوحظ فى هذه البحوث كان محدوداً . أى أن التغير حدث ، ولكن فى حدود . وقد حدا هذا ببعض الباحثين عند تفسيرهم للنتائج التى توصلت إليها هذه الأبحاث أن يؤكد أهمية « الوراثة » باعتبار أنها تحدد نمو السلوك بدرجة أكبر مما تفعله البيئة فى بعض الأحيان . فأصبحت المشكلة تنحصر فى القدر النسبى الذى تساهم بها لعوامل الوراثية والعوامل البيئية فى نمو سلوك الفرد . فالبعض يقول مثلاً : أن ٧٥٪ من الذكاء تحدده الوراثة ، ويمكن للبيئة أن تعمل فى حدود ٢٥٪ فقط . والبعض الآخر قد يحدد نسبة مختلفة ، وهكذا .

ولكن سواء كان البعض يرى أن دور الوراثة فى تحديد نمو السلوك دور كلى ، أم يرى أنه دور جزئى ، فإن وجهة نظرنا من المشكلة لا يختلف . ذلك أن المشكلة هنا مشكلة منهجية تتعلق بنوع التفسير الذى يفترض الوراثة كعامل من العوامل التى تحدد السلوك ، ومدى تحقيقه للشروط المعروفة للتفسير العلمى . وليست المسألة هنا مسألة مساومة ، حتى ولو وصل الأمر إلى حصر الدور الذى يمكن أن يسند إلى الوراثة فى أضيق حدود ممكنة .

إن كثيرا جداً من أشكال السلوك الذى كان يفسر نموه على أساس أنه « وراثى » قد اتضح تجريبياً ، كما سبق أن رأينا ، أنه ليس فى الواقع كذلك ، على الأقل على وجه الجزم أو التأكيد . حقاً أن أثر البيئة ، كما حددتها هذه البحوث ، كان محدوداً ، وكانت حدود التأثير تتفاوت تبعاً لنوع الظاهرة السلوكية موضوع البحث من ناحية ، وتبعاً لنوع الظروف البيئية المؤثرة من ناحية أخرى . ولكن هل معنى هذا أن حل المشكلة هو أن السلوك تحدده البيئة والوراثة معاً بنسب متفاوتة ؟ ما معنى هذا الكلام ؟ وما الذى يقصد هنا بكلمة وراثة ؟ وكيف يحدث أثر هذه الوراثة ؟ وما الفرق بين الوراثة والبيئة كمفهومين علميين ؟ كل هذه أسئلة لابد من الإجابة عليها قبل أن نقحم فرض الوراثة هذا إقحاماً على تفسيرنا لنمو السلوك ، حتى ذلك السلوك الذى نجد أن من الصعب علينا تغييره أو تعديله باستخدام الظروف البيئية المعروفة لدينا فى الوقت الحاضر[1] .

---

(١) ولقد زادت هذه المعرفة فى السنوات العشر الأخيرة – كما سيتضح فيما بعد – زيادة جعلت أى تعديل ، من الناحية النظرية على الأقل ، يمكن استحداثه فى البرنامج الوراثى الأصلى ، وذلك بفضل ما يسمى بالهندسة الوراثية (انظر عبد المحسن صالح : التنبؤ العلمى ومستقبل الإنسان . العدد ٤٨ لسنة ١٩٨١ . سلسلة عالم المعرفة – الكويت) .

ولنتذكر أولاً أن العلم لا يعترف بأسباب ما لم تكن عبارة عن وقائع أو ظروف أو أحداث يمكن ملاحظتها . ولا يعترف بتفسيرات ما لم تهدف إلى زيادة قدرتنا على التنبؤ بالسلوك والتحكم فيه . وقد يقال أن الوراثة هى ما نشاهده من تشابه بين سلوك الأبناء وسلوك الآباء . ولكن حتى عندما نلاحظ أن هناك تشابهاً بين سلوك الآباء وسلوك الأبناء ، فإن هذه من الظاهرة نفسها التى نريد أن نفسرها وليست السبب . وقد تبعث بعض الأبحاث المتعلقة « بوراثة » الذكاء أو القدرات الخاصة أو الجنون ... إلخ ، قد تبعث على الاعتقاد بأن السلوك نفسه هو الذى يورث . بل قد لا تخلو بعض الكتابات السيكلوجية من إدعاء ذلك صراحة . ولا شك فى أن هذه الادعاءات إنما تجافى الروح العلمى بشكل واضح ولا تحتاج منّا إلى مناقشة ، ذلك أنه لا يمكن أن يتصور كيف ينتقل الأداء أو السلوك الذى يصدر من الأب أو من الجد إلى الجنين فيختزنه فى مكان ما ، لكى يجتر منه ما يجتر فى مراحل معينة من عمره .

على أن بعضهم قد يكون أكثر تحفظاً فيدعى أن الذى « يورث » ليس هو السلوك ولكنه « استعداد » للسلوك . فالاستعدادات أو « الإمكانيات » أو ما شابه ذلك من الماهيات الغامضة هى التى « تنتقل بالوراثة » ، أما السلوك الفعلى فيتحدد بناء على التفاعل الذى يتم بين هذه الاستعدادات من ناحية ، وبين البيئة التى يعيش فيها الفرد من ناحية أُخرى . فالبيئة أو الظروف البيئية هى التى « تقدح » هذه الاستعدادات وتخرجها من حيز « الامكان » أو من حيز « الكمون » إلى حيز « الفعل » . وقد تظل هذه الاستعدادات كامنة حتى تجد ما يخرجها ، وقد تبقى كامنة إذا لم تجد الظروف المناسبة . فالضعف العقلى والعبقرية والموهبة الموسيقية والاستعداد الرياضى والميول الإجرامية .. وغيرها من الخصائص السلوكية قد يفسر نموها ، بناء على الاتجاه السابق الذكر ، بأنها عبارة عن استعدادات وراثية تخرج إلى حيز القدرة الفعلية (أو السلوك الفعلى) نتيجة لاحتكاك الفرد بظروف بيئية معينة . تلك هى النظرة التى تفسر نسبة معينة من السلوك بإرجاعها إلى الوراثة أو الاستعداد الوراثى ، ونسبة أُخرى منه بإرجاعها إلى البيئة .

فإذا سألنا هؤلاء : ما هو الاستعداد ؟ وكيف ينتقل بالوراثة ؟ لم نحظ بجواب شاف . والجواب الشافى فى الإطار العلمى الذى نفكر فى حدوده هنا هو كما سبق أن أوضحنا — ذلك الجواب الذى يمكننا من أن نحدد شروطاً أو ظروفاً أو أحداثاً معينة قابلة للملاحظة . وكلمة استعداد لا تضيف شيئاً فى هذا الاتجاه . وقد يقال أيضاً : حقاً أننا لا نستطيع أن نلاحظ الاستعداد الوراثى ملاحظة مباشرة ، ولكن هذا لا يعنى أنه غير موجود . فالاستعداد الوراثى ليس شيئاً ولكنه فرض نستخلصه من الشواهد الملاحظة . ولا حاجة بنا إلى أن نبين مدى عقم مثل هذا الكلام من الناحية العلمية ، فالمفروض فى الفرض العلمى أنه يستند من ناحية

إلى الظاهرة أو مجموعة الظواهر التي يحاول تفسيرها ، ومن ناحية أخرى إلى مجموعة من الظروف أو الشروط أو المتغيرات المستقلة التي يعتبرها مسؤولة عن حدوث الظاهرة . فإذا طبقنا هذا الكلام على مفهوم الاستعداد الوراثي نجد أنه لا يمثل فرضاً بهذا المعنى . ذلك أنه لا يستند إلى مجموعة من الظواهر تمثل المتغيرات المستقلة أو المقدمات السببية المسؤولة عن حدوث الظاهرة موضوع التفسير . وبالتالي فإنه لا يستطيع أن يحدد أي علاقات وظيفية بين الأسباب والمسببات . إنه لا يمثل سوى جهلنا بالعوامل أو الأسباب الحقيقية المسؤولة عن نمو السلوك . . .

ولكي نزيد الأمر إيضاحاً نتبع منطق الذين يقولون بوراثة الظواهر السيكلوجية كالذكاء والقدرات الخاصة والسمات وغير ذلك . أن كل ما يلاحظه هؤلاء هو أن الأفراد يختلفون عن بعضهم البعض من حيث الأداء ، وذلك في المجالات المختلفة التي يمكن أن يظهر فيها السلوك . فبعضهم يتفوق على البعض الآخر (تبعاً لمعيار معين) في الأداء الموسيقي مثلاً ، أو في معالجة الأمور الهندسية ، أو في الفهم بوجه عام ، أو في استخدام اللغة ، أو غير ذلك من المجالات المتعددة التي يمكن أن يظهر فيها السلوك . ويمكن أن تظهر هذه الفروق في أي بعد من الأبعاد التي يقاس السلوك من زاويتها ، كبعد الشدة أو بعد السرعة أو بعد الدقة أو غير ذلك . وقد يريد صاحب نظرية الوراثة أن يصف الأفراد من هذه الناحية ، أي من ناحية اختلافهم عن بعضهم البعض . فيرتبهم في فئات يتميز سلوك كل فئة منها بخصائص معينة ، ثم يعطي كل فئة صفة ، فيقول هذا عبقري مثلاً ، وذاك ضعيف العقل ، وهكذا ... إذا أراد أن يصف الفرد من حيث اختلافه عن الآخرين في القدرة على التعلم أو الفهم العام . أو يقول هذا مجنون وهذا عاقل ، إذا أراد أن يصف الفرد من حيث اختلافه عن الآخرين في التوافق ... وهكذا . ثم قد يريد صاحب نظرية الوراثة أن يتحدث بعد ذلك عن الخاصية ذاتها ، أو مجموعة الخصائص التي يتميز بها سلوك فئة عن سلوك الفئات الأخرى ، أو التي يتميز بها السلوك في مجال معين عن السلوك في المجالات الأخرى ، فيتحدث عن العبقرية والجنون والضعف العقلي والقدرة الموسيقية والقدرة الهندسية والذكاء وغير ذلك . وأخيراً عندما يريد صاحب نظرية الوراثة أن يفسر وجود هذه الخصائص أو نموها في سلوك الأفراد ، وتعز على ملاحظته الأسباب الحقيقية التي تؤدي إلى ذلك فإنه يجعل من هذه الخصائص ذاتها (وهي المعاني المجردة التي استخلصها من الأمثلة العينية للسلوك) قوى أو أسبابا تحدد السلوك نفسه الذي استخلصها منه ، وتنتقل من الأب إلى ذريته . ثم يجعل لهذه القوى الوهمية مكانا على كروموزومات الخلية الحية ، ويسميها « استعدادات وراثية » فالاستعداد الوراثي للجنون هو السبب في الجنون والاستعداد الوراثي للذكاء هو السبب في الذكاء ، والاستعداد الوراثي للموسيقى هو السبب في القدرة الموسيقية والاستعداد الوراثي للإجرام هو السبب في الميول الإجرامية وهكذا . ولكن ما معنى هذا ؟ ما هو الاستعداد ؟ وكيف ينتقل من فرد إلى

آخر ؟ وكيف يحدد السلوك ؟ كل هذه أسئلة لا جواب عليها . والسبب واضح ؛ ذلك أن كلمة « استعداد وراثى » ليست سوى تسمية جديدة للظاهرة التى اقترنت بها . ليست سوى لفظ آخر علق على الخصائص السلوكية التى يدعى تفسيرها . ولذلك كله فهو لا يصلح كتفسير علمى ؛ ذلك أنه لا يضع أيدينا على متغيرات مستقلة مسئولة عن الظاهرة ، بل هو لا يعبر إلا عن جهلنا بمثل هذه المتغيرات .

فنحن عندما نقول إذن بوراثة الموهبة الموسيقية أو الاستعداد الرياضى أو الميول الإجرامية ، فإننا نضلل أنفسنا تضليلا تاماً دون أن ندرى . ذلك أن كلمة الوراثة هنا لا تضيف شيئاً إلى الظاهرة المراد تفسيرها . بل كل ما تعبر عنه هو مجرد غيْبيات لا وجود لها فى الواقع . فمن المؤكد ألا يتوقع أحد أن تنتقل الخصائص السلوكية – وهى معان مجردة – أن تنتقل بطريقة غامضة خلال « موروثات » ، تعتقد نظرية الوراثة نفسها (فى البيولوجيا) أنها أجسام كيميائية نوعية تعمل ، عن طريق تفاعلات متعاقبة مع مواد أخرى فى البيئة ، على نمو الأبنية التى تكون الإنسان . ولا تتوقع نظرية الوراثة (فى البيولوجيا) أن تجد فى هذه الأجسام « قوى دافعة » أو « استعدادات » أو « محددات » أو أية ماهيات وهمية أخرى .

فالأبنية الجسمية تتصف بخصائص بنائية ، كالوظائف البيولوجية أو التفاعلات الكيميائية . ولكن هذه الخصائص البنائية شىء والخصائص السلوكية شىء آخر . وفى اعتقادنا أن الكثير من الخلط والجدل فى أبحاث الوراثة والبيئة فى علم النفس ، نشأ من الفشل فى التمييز بين الخصائص السلوكية والخصائص البنائية . فالخصائص السلوكية لا تلاحظ إلا فى السلوك ومن التخريف افتراض وجودها فى الأبنية الجسمية والعكس بالعكس . وإن مثل من يفترض وجود الذكاء فى الخلية الحية ، كمثل من يريد أن يشاهد التكاثر أو التفاعل الكيميائى فى حل مسألة هندسية أو فى عدوان شخص على آخر .

ويرتكب الذين يفترضون توريث الصفات السلوكية مغالطة من نوع آخر . فأحياناً ما تكون الصفة التى يفترض وراثتها هى نفسها غامضة وغير محددة حتى فى أذهاننا نحن . ومرة أخرى نضرب مثلاً بالذكاء . ما الذى يعنيه بالضبط علماء السلوك بكلمة « ذكاء » ؟ لقد صممت اختبارات الذكاء أولاً للتنبؤ بالتحصيل المدرسى ، وهى لا تزال تفعل ذلك حتى اليوم . ولقد كان هذا هو المنطلق الذى استقينا منه فى البداية مفهوم الذكاء . على أن اختبارات الذكاء لا تستطيع أن تتنبأ لنا بما يمكن أن يصل إليه الشخص فى الحياة الواقعية من حيث العمل والدخل (Jenkins et al., 1972) . وبالإضافة إلى ذلك فقد وجد أن الأداء فى اختبارات الذكاء يمكن أن يتأثر بعوامل موقفية كالدافع ، والقلق ، والثقافة والإلفة بمواقف الاختبار (Zigler, 1973) ، وغير ذلك . كذلك وجد أن الأداء على اختبارات الذكاء يتأثر إلى حد كبير بتحيزات الباحثين . فعند تطبيق اختبارات الذكاء على أطفال الفئات المحرومة

الذين يوصفون عادة بالحرمان اللغوى وبافتقار بيئتهم إلى ما يثير .. إلخ ، وجد أن أداءهم تحسن كثيراً إذا ما ذهب المختبر إلى منازلهم وتحدث معهم عن موضوعات مهمة بالنسبة لهم ، عما إذا تعرضوا لمواقف الاختبار التقليدية ، حيث يكون أداؤهم عندئذٍ متخلفاً بشكل واضح .

ومن الدراسات التى أجريت فى مجال قياس الذكاء فى الثقافات المختلفة ، وجد أنه لا الخبرات المتضمنة فى الاختبارات هى الأساس الذى يقام عليه الحكم على المتميز أو المتفوق أو الكفء فى هذه الثقافات ، ولا الإجابات النموذجية لأسئلة الاختبار (حسب تقدير واضعيه) تعتبر كذلك فى نظر المستخبرين من هذه الثقافات . فكثير من أنواع المهارات التى لا نعيرها أهمية ما ، قد يكون لها وظيفةٍ هامة جداً فى بعض الثقافات الأخرى . ففى إحدى القبائل البدائية وتسمى بولاوات آتول (Pulawat Atoll) مثلاً ، وجد نظام دقيق ومعقد يساعد على الملاحة لمسافات طويلة وتستخدم فيه العلاقات بين الرياح والتيارات البحرية فى التوجيه . ولا يعتمد هذا النظام على أى تعليم تقليدى أو أى تكنولوجيا عصرية ، بل على مجرد دقة الملاحظة والتطبيق العملى للمهارات اليومية المعقدة . ولقد تساءل الباحث (Gladwin, 1970) : هل يستطيع ملاحو « بولاوات » أن يتفوقوا فى اختبارات الذكاء الأمريكية وهل يستطيع الفرد الأمريكى العادى أن يتعلم نظام الملاحة فى « البولاوات » . إن البحث لم يسفر عن إجابة إيجابية فى الشطر الأول من السؤال على الأقل .

ويفترض علماء النفس أن تصنيف الأشياء بناء على وضعها فى فئات (أطعمة ، أدوات ، وما إلى ذلك) يعتبر درجة أكثر تقدماً من تصنيف الأشياء بناء على الطريقة التى توجد بها مع بعضها البعض (طبق وفنجان مثلاً) . ولكن عندما طلب من مجموعة أفراد من قبيلة كبيلى (Kepelle) أن يصنفوا مجموعة من الأشياء تشتمل على مأكولات وأدوات منزلية وملابس وما إلى ذلك ، أصروا على تجميعها فى فئات كل منها يشتمل شيئين اثنين يربط أحدهما بالآخر الوظيفة وليس صفة مجردة . السكين مع البرتقال مثلاً والبطاطس مع الفأس وهكذا (Click, 1975) . وعندما كان يسأل المفحوص ما هى فكرته وراء هذا التصنيف كان يجيب بأن السكين تقطع البرتقال . وعندما كان المجرب يسأله كيف يصنف الغبى هذه الأشياء ، كان المفحوص يضعها فى فئات بالصورة التى نعتبر نحن أنها أكثر تقدماً من ناحية النمو المعرفى .

وباختصار فإن التجارب والأبحاث التى أجريت على اختبارات الذكاء تؤكد أن الاختبارات قد قامت على نظرة ضيقة جداً لمفهوم التفوق أو مفهوم الكفاءة ، وأن الأداء عليها يتأثر بعوامل موقفية وثقافية متعددة . فما نعتبره نحن ذكاء لا يعتبره غيرنا ذكاء والأداء الذى نظن أنه نتيجة لعمليات معرفية معينة هو فى الواقع نتيجة لعوامل أخرى (ولو بشكل

جزئى) . فبأى من هذه المعانى إذن تسجل صفة الذكاء على الجينات كصفة وراثية ؟ الذكاء بمعنى القدرة على النجاح فى الدراسة أم الذكاء بمعنى القدرة على النجاح فى الحياة ؟ الذكاء باعتباره محصلة عمليات معرفية معينة أم باعتباره محصلة عوامل انفعالية وثقافية ؟ الذكاء باعتباره قدرة على التفكير المجرد أو استخدام الرموز اللغوية أم باعتباره قدرة على التفكير الوظيفى واستخدام المؤشرات الواقعية التجريبية ؟ وما يقال عن الذكاء يمكن أن ينطبق على أى مفهوم سلوكى آخر إذا ما أردنا أن نفسره عن طريق الوراثة .

إن البعض لكى يتدارك التناقض الواضح فى مثل هذا الوضع لمشكلة الوراثة فى نمو السلوك يضع المشكلة وضعاً آخر بأن يقول : أن الوراثة تعمل عن طريق التكوين البيولوجى للفرد . ذلك أن الوراثة ، وإن كانت لا تؤثر فى نمو السلوك مباشرة ، إلا أنها تؤثر فيه بطريق غير مباشر ، خلال التجهيز البنائى للفرد . وعلى ذلك يبرز أمامنا الآن سؤالان هما : أولاً ما هو الدور الذى تلعبه الخصائص البنائية فى نمو السلوك ؟ وثانياً : ما هو الدور الذى تلعبه الوراثة فى الخصائص البنائية ؟

أما عن السؤال الأول : فإن السلوك يتطلب كائناً يسلك . وهذا الكائن يتميز بتركيب عضوى أو بتجهيز بنائى معين ، يشبه ذلك الذى كان عليه أجداده . والخصائص البنائية بهذا المعنى هامة جداً فى تحديد سلوك الكائن الحى . وترجع أهميتها فى هذا الصدد إلى ما تضعه من قيود على السلوك . فالقطة لا تستطيع الطيران لأنها لا تملك أجنحة . والطفل ذو الغدة الدرقية الناقصة بطىء الحركة بليدها . كما أن نمو أنماط معينة للسلوك يتطلب سابق وجود للأعضاء المختصة والجهاز العصبى الإنسانى ، وهكذا .

فوجود خصائص بنائية معينة يعتبر بحق شرطاً ضرورياً لنمو أى نمط نوعى سلوكى على أن هذه القضية لابد أن تردف بقضية أخرى ، وهى أن هذا الشرط غير كاف . وبمعنى آخر فإن وجود مستلزمات بنائية معينة لا يؤكد فى حد ذاته ظهور أى نمط نوعى للسلوك . كما أن غياب نمط معلوم للسلوك لا يتضمن بالضرورة وجود نقص بنائى معين . كذلك فإن الاختلافات السلوكية لا تعنى بالضرورة اختلافات بنائية مقابلة . بل يمكن أن نقول أنه باستثناء الأفراد ذوى النقص البنائى المرضى ، فإن التجهيز البنائى لمعظم الأشخاص يبلغ حداً يسمح فى الغالب بنمو سلوكى غير محدود التنوع ، وباختصار فإن التكوين البنائى لا تظهر أهميته كشرط من شروط السلوك إلا فى حالات النقص المرضى الكبير مثل النقص الغددى ، والشروط المخية المرضية . والتركيب الكيميائى المرضى للدم وما إلى ذلك . وسوف نتطرق إلى هذه النقطة مرة أخرى فى مكان لاحق .

أما عن السؤال الثانى فإذا فرض أن ظهر أن هناك شرطاً بنائياً مرتبطاً بخاصية سلوكية معلومة ، فما معنى أن نعزو هذا الشرط البنائى إلى عوامل « وراثية » ؟ ذلك أنه قد يقال مثلاً

أن هذا الشرط البنائى أو ذاك هو نتيجة لعوامل « وراثية » ، وحيث أنه يؤثر فى السلوك ، لذا يمكن اعتبار أن « الوراثة » تؤثر فى السلوك على هذا النحو بشكل غير مباشر . ولكى نوضح هذ الكلام نضرب مثالاً بالضعف العقلى . فإذا اتضح مثلاً أن نقصاً سلوكياً معيناً ، وليكن النقص المتمثل فى الضعف العقلى ، يرتبط بشرط مخى معين ، فإن هذا الشرط بدوره قد يفسر على أنه نتيجة لوجود عيب « بموروثات » معينة . فيقال مثلاً أن عيباً موروثاً قد يعوق المخ عن أن ينمو نمواً طبيعياً بحيث ينشأ عن ذلك صورة من صور الضعف العقلى . فما معنى هذا الكلام ؟ أنه وإن كانت الإجابة على هذا السؤال سوف تقودنا إلى الكلام عن الوراثة فى مجال الظواهر البيولوجية إلا أننا مع ذلك لا نعتبر هذا خروجاً عن الموضوع ، ما دمنا قد رأينا كيف يتحدد نمو السلوك جزئياً على الأقل ، بناء على التكوين البيولوجى للكائن الحى .

حقائق بيولوجية فى الوراثة :

توصلت الأبحاث فى العلوم البيولوجية إلى أن هناك نوعين من الخلايا فى الجسم – الخلايا الجسمية (Somtic Cells) والخلايا الجرثومية (Germ Cells) . وتشمل الخلايا الجسمية جميع الخلايا فى الجسم ما عدا تلك المنتجة أو الجرثومية (أى خلية الحيوان المنوى وخلية البويضة) . وتتحكم الخلايا الجسمية فى تكوين الجسم للعظام والعضلات والأعضاء . وكل من هذين النوعين من الخلايا يحتوى على « كروموزومات » ، وهى تركيبات أشبه بالخيوط توصف بأنها ناقلة للوراثة . ويوجد نفس العدد ونفس النوع من الكروموزومات لدى جميع أفراد النوع من الكائنات العضوية . فلدى أفراد الإنسان مثلاً تحتوى الخلية الجسمية على ٢٣ زوجاً من الكروموزومات (انظر الشكل رقم ٤ –١) ويصطف كل زوج معاً بالرغم من أن كلاً منهما تحمل رسائل وراثية مختلفة .

ويتكون كل كروموزوم بدوره من مجموعة من « الجينات » أو المورثات وهى أصغر وحدات الوراثة . ويقدر العلماء أن حوالى ٤٤٠٠٠ (أربعة وأربعين ألفاً) من هذه الجينات ينتظم بشكل خرزات على كل زوج من الكروموزومات ، مما يعنى أن العدد الكلى للجينات قد يصل إلى المليون موزعة على الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات .

ويختلف كل جين عن الآخر ، ولكل منها « رسالة » . ومن مجموع هذه الرسائل تتكون الشفرة الوراثية الكلية للفرد . أما الذى يحتوى على هذه الرسالة فهو التركيب الكيميائى للجين . وبعض هذه الجينات عامة فى جميع أفراد النوع الإنسانى . وتضمن هذه الجينات العامة أن يغطى جسم الإنسان الجلد بدلاً من الفراء مثلاً ، وأن تنمو لديه رئتان وليس خياشيم ويدان وليس مخالب وعمود فقرى يجعله يستطيع أن يمشى وقوفاً وهكذا . ولكن بعض الجينات الأخرى تختص بتحديد الخصائص الفردية مثل لون الجلد والعينين والشعر ، والقابلية للاصابة بأمراض معينة وغير ذلك من الخصائص العضوية . وعلى ذلك فإن الجينات فى الإنسان تحمل نوعين من الرسائل أحدها يجعل من الفرد إنساناً وليس كائناً آخر والنوع الآخر يجعل منه فرداً متميزاً .

وتتكون الجينات والكروموزومات من مركب كيميائى يعرف باسم حمض ديوكسيريبونيوكلايد (Deoxyribonucleic acid) ويختصر بالأحرف (DNA) . وهذا الحمض هو الحامل الكيميائى للشفرة الوراثية إلى جميع الخلايا فى الجسم . وبالرغم من أن العلماء قد عرفو بوجود الـ (DNA) فى خلايا الجسم منذ مدة طويلة (حوالى ١٠٠ سنة تقريباً) إلا أنه فى سنة ١٩٥٣ فقط توصل عالمان هما ج . د . واطسن وف . هـ . كريك (J.D. Watson&F.H. Crick) إلى اقتراح نموذج لتركيب ذلك الحمض فقد توصلا إلى أنه

شكل ٤ – ١

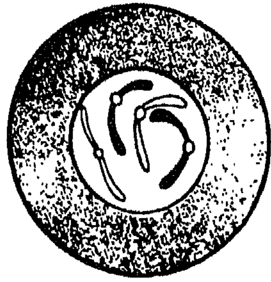
الثلاثة والعشرون زوجاً من الكروموزومات فى الذكر والأنثى مصطفة فى أزواج . لاحظ أن الزوج رقم ٢٣ يختلف فى الذكر عنه فى الأنثى . ففى الأنثى (الأعلى) يكون مكوناً من XX أما فى الذكر (الأسفل) فيكون مكوناً من XY

عبارة عن جزىء ضخم مركب من خمسة عناصر كيميائية هى : الكربون والأيدروجين والأوكسيجين والنتروجين والفوسفور ويمكن لكل جزىء من الـ (DNA) أن يتشكل فى آلاف من التشكيلات الممكنة وتسبب التشكيلات المختلفة لـ(DNA) الاختلافات الموجودة بين الجينات . فتوجه تشكيلات مختلفة منه خلايا معينة لكى تصبح عظاماً وأخرى لكى تكون أعضاء وهكذا . والمعروف لدى البيولوجيين أن الـ (DNA) يقوم بذلك عن طريق حامض نووى آخر هو حامض ريبونيوكلايد ويرمز إليه بالأحرف (RNA) وعلى عكس الـ (DNA) فإن الـ (RNA) يمكنه أن يطوف بحرية بين الخلايا ويوجه بناء البروتينات المختلفة . وعلى ذلك فإن الـ (RNA) يعمل كرسول من قبل الـ (DNA) من نواة الخلية إلى باقى الخلية .

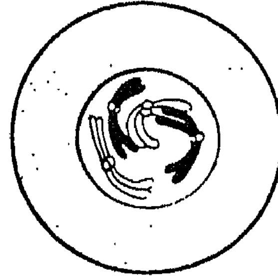
وفى مسار النمو تنقسم الخلايا الجسمية فى عملية تعرف بالانقسام الخلوى . وكما ذكرنا فإن كل خلية فى جسم الإنسان لها نفس المحتوى الوراثى كأى خلية أخرى ، والسبب فى ذلك هو أنه فى أثناء انقسام الخلايا فإن كل جين يقوم بصنع نسخة من نفسه . ذلك أن الكروموزومات الستة والأربعين فى كل خلية تنمو ثم تنقسم طولياً لكى يصبح مجموعها مضاعفاً أى ٩٢ كروموزوماً . ثم يتحرك نصف هذا العدد إلى أحد قطبى الخلية والنصف الآخر المماثل له تماماً إلى القطب المقابل . وعندئذ تعيد الخلية تنظيم نفسها بأن تنقسم إلى جزأين فى كل منهما العدد الطبيعى لكروموزومات وهو ٤٦ كروموزماً . وبذلك تكون كل خلية من هاتين الخليتين الجديدتين عبارة عن صورة طبق الأصل من الخلية الأم التى انقسمتا منها . (انظر الشكل ٤ — ٢) .

أما الخلايا الجرثومية فهى شبيهة بالخلايا الجسمية فى التركيب الكيميائى الأساسى ، إلا أنها تتميز بأنها تكوّن فقط الخلايا المنتجة للجسم ، وهى الحيوان المنوى عند الرجل والبويضة عند المرأة . وتحتوى كل خلية جرثومية على ٢٣ كروموزوماً فقط . أى نصف عدد الكروموزومات الموجودة فى الخلايات الأخرى فى الجسم . وعندما يتحد الحيوان المنوى مع البويضة ، فإن الكائن الناتج يصبح حاصلاً على العدد الصحيح من الكروموزومات وهو ٤٦ كروموزوماً .

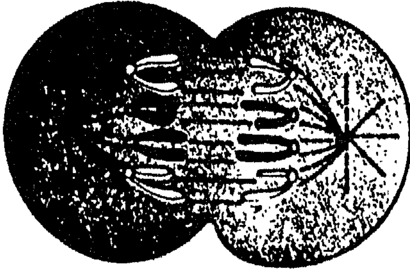
وتتكاثر الخلايا الجرثومية عن طريق الانقسام مرتين لا مرة واحدة كما هو الحال فى الخلايا الجسمية ، وذلك لكى تنتج الخلية الواحدة أربع خلايا ويشتمل كل منها على ٢٣ كروموزوماً . (انظر الشكل ٤ — ٣) ويحتوى كل حيوان منوى أو بويضة ناتجة عن ذلك الانقسام على نصف العدد الكلى لجينات الأب أو الأم . وحيث أن كل كائن إنسانى عند الإخصاب يرث ٢٣ كروموزوماً من كل من الأب والأم وحيث أن كل كروموزوم يحتوى على آلاف الجينات التى يمكن أن يعاد تصنيفها بطريقة عشوائية عند اتحاد الخليتين الجرثوميتين ، لذلك فإن عدد التشكيلات المحتملة التى يمكن أن تتخذها الجينات فى هذا



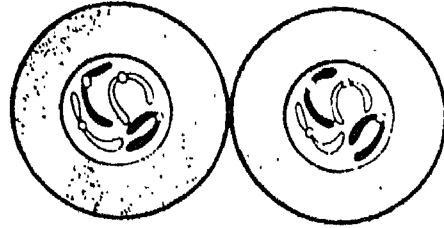
١. يظهر نمو الكروموزومات



٢. ينقسم كل كروموزوم طوليا



٣. تنقسم الخلية الى جزئين ، في كل منهما ٤٦ كروموزوم

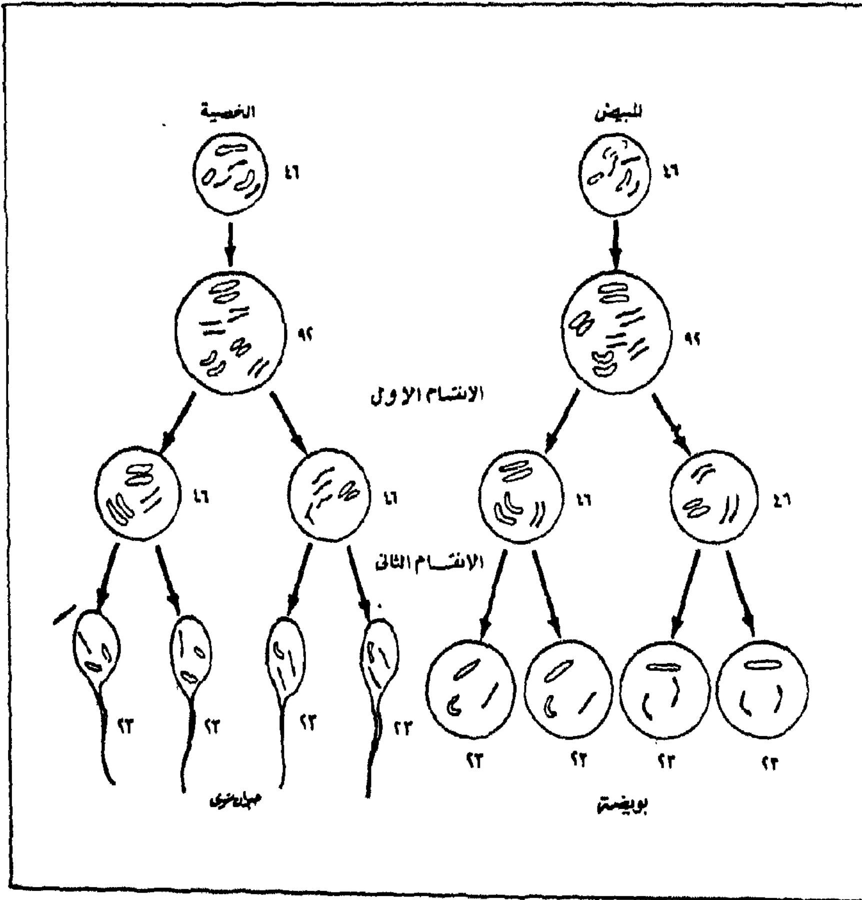


٤. تتكون خليتان متماثلتان من الخلية الواحدة التي انقسمت عنها .

الشكل ٤ - ٢

انقسام الخلية

الوضع الجديد قد يصل إلى ملايين الملايين . أضف إلى ذلك أنه فى حالة الجماع فإن الذى يدخل الرحم من الحيوانات المنوية عدد يتراوح بين ٥٠ إلى ٥٠٠ مليون وجميعها يختلف وراثياً . والمعروف أن واحداً فقط من هذه الحيوانات هو الذى يخصب البويضة . وعلى ذلك يمكن القول أن عدد التشكيلات الممكنة للجينات التى يرث الطفل تشكيلاً من بينها عن أبويه المباشرين يصبح خارج نطاق قدرة أى عقل بشرى على التصور .



الشكـــل ٤ - ٣

انقســام الخليــة الجرثوميــة

لاحظ أن الخلايا الأربعة (سواء فى حالة البويضة أم الحيوان المنوى) التى تنتج فى النهاية عن عملية الانقسام هذه ، تحتوى كل منها على ٢٣ كروموزوماً فقط

والذى يحدث عند الاخصاب هو أن كل كروموزوم من الكروموزومات الثلاثة والعشرين الواردة من الأب يجد الكروموزوم المناسب له من بين العدد نفسه الموجود فى البويضة ، ومن بين الثلاثة والعشرين زوجاً من الكروموزومات الناتجة من هذا التزامل يوجد اثنان وعشرون زوجاً تختص بتحديد الوراثة فى جميع النواحى ما عدا ناحية الذكورة والأنوثة . أما الزوج المتبقى فهو الذى يحدد ما سيكون عليه المولود من حيث الجنس . وفى هذه المجموعة المكونة من اثنين وعشرين زوجاً من الكروموزومات تتزاوج معاً الجينات التى تؤثر فى نفس الصفة ، مثل لون العينين أو لون الشعر ... إلخ .

وغالباً ما يكون أحد هذه الجينات « مسيطراً » والآخر « متنحياً » . ومعنى ذلك ، كما قد توحى التسمية ذاتها ، أن تغلب أحد هذه الجينات على الآخر ويصبح هو الذى يحدد خصائص الفرد فى هذه الناحية . مثلاً إذا كان أحد الأبوين ذا عينين سوداوين والآخر ذا عينين زرقاوين ، عندئذ قد يتغلب الجين الحامل لصفة السواد فى العينين على الجين الآخر المقابل له الحامل لصفة الزرقة فى العينين وتكون النتيجة أن يكتسب المولود اللون الأسود بالنسبة لعينيه وليس اللون الأزرق . وهكذا .

كذلك أوضحت البحوث البيولوجية أن نوعين من الكروموزومات يمكن أن يظهرا فى الزوج الثالث والعشرين من الكروموزومات الموجودة لدى الإنسان : نوع على شكل (X) ونوع على شكل (Y) . وهذه هى الكروموزومات التى تحدد الجنس أى التى تحدد ما إذا كان الفرد سيكون ذكراً أو أنثى . فإذا كان كلا فردى هذا الزوج من الكروموزومات على شكل (X) كان المولود أنثى أما إذا كان أحدهما على شكل (X) والآخر على شكل (Y) كان المولود ذكراً . والذى يحدث هو أن البويضة تشتمل دائماً على كروموزومات على شكل (X) أما الحيوانات المنوية فإن نصفها يحتوى على كروموزوم واحد فى شكل (X) ونصفها الآخر يحتوى على كروموزوم واحد فى شكل (Y) فإذا لقحت البويضة بحيوان منوى من النوع الأول أى من النوع الذى يحتوى على كروموزوم فى شكل (X) كان المولود أنثى أما إذا لقحت بحيوان منوى من النوع الثانى أى من النوع الذى يحتوى على كروموزوم فى شكل (Y) كان المولود ذكراً . (انظر الشكل ٤)

ولا تحدد الكروموزومات من نوع (Y,X) جنس المولود فقط بل تحدد أيضاً الوراثة المرتبطة بالجنس . وذلك أن عدداً من العيوب الوراثية فى الذكور تسببها الجينات المتنحية على الكروموزوم (X) . فقد تسبب مثل هذه الجينات المتنحية مثلاً العمى اللونى والهيموفيليا (عدم قدرة الدم على التجلط) والصلع . ففى النسل من الإناث قد تغطى الصفات المتنحية على الكروموزوم (X) الوارد من الأم جينات للصفات السائدة على الكروموزوم (X) الوارد من الأب. أما فى حالة الذكور فلأن الكروموزوم (Y) أقصر من الكروموزوم (X)، لذلك

فقد لاتجد الجينات المتنحية على الكروموزوم (X) الوارد فى الأم ما يقابلها فى الكروموزوم (Y). ولذلك يظهر أثر الجينات المتنحية . وإذ كانت الإناث هى التى تحمل الجينات المتنحية فى مثل هذه الحالات لذلك فإنها غالباً ما تكون حاملة لهذه الشروط ولكن نادراً ما تصاب بها.

وتورث العيوب البنيوية التى يمكن أن يكون لها تأثير فى النمو مستقبلاً بعدة طرق . فبعضها - كما سبق أن رأينا - ينتج عن وجود جينات متنحية على الكروموزوم (X) . وبعضها ينتج عن تزاوج الجينات المتنحية على الاثنين والعشرين زوجاً من الكروموزومات التى لا علاقة لها بالجنس ، مثل وراثة بياض الشعر والبشرة . والبعض الآخر ينتج عن غياب كروموزوم بأكمله أو غياب جزء من كروموزوم أو عن زيادة كروموزوم عن العدد الطبيعى . وهكذا .

ولكل نوع من هذه الأنواع من الخلل الوراثى نتائج سيكلوجية وطبية مختلفة بالنسبة للأفراد الذين يتأثرون بها وكذلك بالنسبة لذريتهم . وتتدرج هذه النتائج فى مدى خطورتها ابتداءً من العمى اللونى حتى الاضطراب الذى قد يتسبب فى الاجهاض أو الموت بعد الولادة . ومن الممكن تصنيف العيوب الوراثية من حيث النتائج التى تترتب عليها إلى أربعة أنواع :

١ - عيوب وراثية شديدة تسبب الوفاة المبكرة .

٢ - عيوب وراثية مزمنة مع بقاء فرصة الحياة .

٣ - عيوب وراثية يمكن علاجها دون منع تكرارها فى نوبات عنيفة .

٤ - عيوب وراثية قابلة للشفاء مع تحسين الأعراض (Read, 1975) .

ويمثل النوع الأول مرض تاى - ساكس (Tay- Saks) وهو عبارة عن اضطراب أيضى يتسبب فى ايجاد مواد تتراكم فى المخ وتسبب بدورها فساد أنسجة الجهاز العصبى والمخ . ويترتب على ذلك تخلف عقلى وحركى ، إلى جانب العمى والتشنجات ثم موت الطفل فى سن الثالثة أو الرابعة (Read, 1975) .

وينتج مرض تاى - ساكس هذا عن وجود جينين متنحيين ، وعلى ذلك فإن كان كلا الأبوين حاملاً لهذه الصفة المتنحية فإن فرصتهما فى انجاب أطفال بهذا المرض هى بنسبة ٢٥٪ .

ويمثل النوع الثانى من العيوب الوراثية مرض داون (Dawn's Syndrome) أو المغولية (Mongolism) وهو خلل وراثى[1] يؤدى إلى عيوب مزمنة فى القلب والعينين والهيكل العظمى . ويقع متوسط نسبة ذكاء الأطفال الذين يولدون بهذه الزملة من الأعراض الوراثية بين ٢٥ – ٤٥ ، والشائع أن هؤلاء الأطفال يموتون صغاراً غالباً بالتهاب رئوى أو بأمراض القلب ، وقد تطيل المضادات الحيوية وكذلك إجراء عملية فى القلب حياة الأطفال من هذا النوع ، ولكن التخلف العقلى المصاحب لهذه الأمراض لم يعرف له علاج بعد .

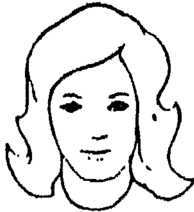
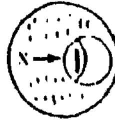
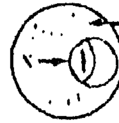
ويشمل النوع الثالث من العيوب الوراثية مرض أنيميا الخلية المنجلية (أى التى تتخذ شكل المنجل) . وهو أحد أمراض الدم العاتية المزمنة الذى يحدث فى شكل أزمات تتغير فيها أشكال الكرات الحمراء بحيث تعوق تدفق الدم إلى الشعيرات الدموية ، محدثة بذلك آلاماً مبرحة وموتاً للأنسجة ، إذا لم تعالج الأزمة فوراً . ويظهر هذا المرض فى أغلب الأحيان عند أولئك الذين كان أجدادهم قد جاءوا من أقاليم أفريقيا التى انتشرت فيها الملاريا . وقد يفسر نمو هذه الخاصية الوراثية لذلك على أساس أنه رد فعل وقائى ضد شكل معين من أشكال الملاريا . وبمعنى آخر فإن الخاصية الوراثية هنا قد تفسر على أنها هى نفسها نتيجة لعوامل بيئية . وكما هو الحال فى الأطفال المصابين بسيولة الدم (الهيموفيليا) أو بالسكرى أو بأى أمراض وراثية أخرى تستلزم وضع بعض القيود على نشاطهم وغذائهم ، فإن هذا المرض أيضاً قد يكون له نتائج سيكلوجية خاصة ، ذلك أن الأطفال المصابين بأى من هذه الأمراض أو آباءهم قد يصبحون شديدى القلق أو زائدى الحماية . كذلك قد ينمو لديهم فى مرحلة المراهقة نوع من الثورة على مرضهم بأن يمارسوا نشاطاً أو رياضة عنيفة ، ويتلمسوا الفرص للمشاجرة أو يتغاضوا عن القيود المفروضة عليهم فى التغذية ، وما إلى ذلك .

ويمثل النوع الرابع من العيوب الوراثية ذلك المرض المسمى فينيلكيتونوريا (Phenylketonuria) أو باختصار (P.K.U.) ، وهو عبارة عن خلل أيضى . وإذا لم يعالج هذا الخلل فإنه يتسبب فى إحداث التخلف العقلى وعدم الاستقرار والنشاط الزائد . أما إذا شخصت الحالة فى وقت مبكر (بعد الولادة مباشرة) فإنه يمكن عندئذ أن توضع بعض القيود على تغذية الطفل لفترة معينة من طفولته وبذلك يمكن تلافى حدوث التخلف العقلى . ذلك أن الأطفال المصابين بهذا المرض لا يستطيعون هضم بعض المواد البروتينية ، وبذلك يصبح لبن الأم ساماً بدلاً من أن يكون مغذياً وتترسب هذه السموم فى خلايا المخ وبالتدريج يحدث التخلف العقلى وأعراض أخرى كما سبق ذكره . ومما يذكر أنه قد أصبح إجراء روتينياً فى بعض الولايات الأمريكية أن يختبر جميع الأطفال بعد ولادتهم مباشرة للكشف عن هذا

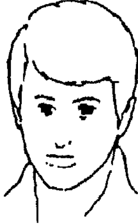
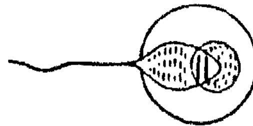
---

(١) ينتج عن وجود كرموزوم إضافى ينضم إلى الزوج رقم (٢١) فيصبح هناك ثلاثة كروموزمات بلاد من اثنين (انظر الشكل رقم ٤ – ١) .

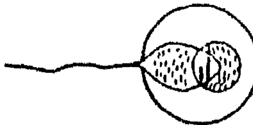
بويضات الام تحمل دائما كروموزوم الجنس من نوع X

حيوانات الاب من نوعين






شكل (٤ - ٤)

ويبين كيف يتحدد جنس الجنين

المرض وبهذا الاجراء أمكن تفادى الكثير من حالات التخلف العقلى التى كان يمكن أن تترتب على وجوده إذا لم يخضع لهذا النوع من الضبط .

هذه هى أهم الحقائق المتعلقة بالوراثة من الناحية البيولوجية . ومن هذا العرض يتضح أن الوراثة لم تعد ذلك المفهوم الغيبى الذى ينسب إليه التأثير فى صفات سلوكية بشكل مباشر ، (وكأنه مجرد مشجب نعلق عليه جهلنا بالعوامل الحقيقية المسؤولة عن هذا التأثير) ، والمستقل تماماً عن الظروف البيئية وكأن به قوة ذاتية تأتى من لا شىء وتؤثر بلا حدود .

أما أن الوراثة لا تؤثر فى السلوك بشكل مباشر فقد اتضح من العرض السابق أن عيوباً بنائية معينة (أو أمراضاً معينة) هى التى يترتب عليها بشكل مباشر أو غير مباشر نمو صفة مثل التخلف العقلى أو بعض الصفات السلوكية الأخرى . وفى هذا ايضاح للسؤال الذى كنا قد طرحناه سابقاً .

وأما أن الخلل الوراثى أو العوامل الوراثية المسؤولة عن مثل تلك العيوب أو غيرها هى عوامل مستقلة تماماً عن البيئة ، فمنذ أن تم عزل الحامض النووى (DNA) الموجود فى كل خلية والمسؤول عن تخزين ونقل الصفات الوراثية ، قبل مائة سنة تقريباً ، وأبحاث الكيمياء الحيوية والبيولوجيا الدقيقة لا تنى عن محاولة الكشف عن أسرار هذه المادة سواءً بالبحث فى تركيبها أو فى طريقة عملها .

والهدف الأخير من هذه الأبحاث ، التى تقوم بشكل نشط الآن ، هو بالطبع محاولة السيطرة على العوامل الوراثية والتأثير فيها وليس مجرد وصف للآثار المترتبة عليها ؛ وهذا هو الهدف النهائى للعلم فى أى مجال .

الهندسة الوراثية والتحكم فى الوراثة :

وعلم الوراثة فى البيولوجيا فى طريقه الآن إلى تحقيق هذ الهدف والواقع أنه كان قد أمكن بالفعل فى السابق ، إحداث تغييرات فى وراثة الكائنات الحية . وهذه إذا لم تكن بنفس الدقة التى تتحقق بها حالياً ، إلا أن دلالاتها كانت كبيرة جداً بالنسبة لإعادة صياغة مفاهيم كل من الوراثة والبيئة بطريقة تساعد كثيراً على حل المشاكل القائمة . فقد يحدث أحياناً مثلاً أن تنمو سيقان مزدوجة لحشرة الامبلستوما (ذباب الفاكهة) ، بمعنى أن بعض وصلات منها فى بعض الحالات ، وكلها فى البعض الآخر ، يزدوج . وقد أمكن إزالة هذه الخاصية تحت شروط معينة . فحينما توضع الحشرات التى هذه هى وراثتها فى درجة حرارة دافئة دفئاً كافياً ، فإن الساق أو العضلة الإضافية لا تنمو . وإذا أنشئت سلالات متعاقبة تحت

مثل هذه الشروط فإنها ستحصل فى النهاية على المظهر الطبيعى . أما إذا ترك بعض من ذريتها لتنمو فى درجات حرارة أبرد فإن النقص سوف يعود للظهور (Anastasi&Foli, 1949) .

ويمدنا الانتاج التجريبى للكائنات المشوهة بمثال آخر من أمثلة تأثير البيئة على الخصائص الوراثية للكائن الحى . فقد أمكن توليد أنواع عديدة من السمك المشوه باستعمال مؤثرات كيميائية أو آلية منوعة ، أو بمنع أو إبطاء النمو صناعيا فى سن مبكرة بواسطة درجة حرارة منخفضة أو نقص الأوكسجين أو بالأشعة فوق البنفسجية . ومن ذلك توليد نوع من السمك ذى عين واحدة عندما تضاف مادة كلوريد المغنسيوم إلى ماء البحر . ويقول ستوكارد (Stockard, 1931) تعليقاً على هذه التجارب : « ولو كان لماء البحر العادى ، التكوين الذى يؤدى إلى نمو سمك بعين واحدة وقام مجرب بتنمية بويضات السمك فى محلول بنفس تكوين ماء البحر الحالى ، لوجد الأسماك تنمو بعينين بدلاً من العين ، ولبدت هذه السلالات ذات العينين أمام هذا الباحث الافتراضى كائنات مشوهة » .

وباختصار إذن يمكن القول بأن التجارب التى استعملت فيها أنواع مختلفة من الاشعاع أو أنواع مختلفة من الكيميائيات أو تغيير معين للظروف الطبيعية للكائن الحى ، قد برهنت على قابلية التكوين الوراثى للتعديل بحيث لا يظهر أثر هذا التعديل فقط فى الذرية المباشرة ، ولكنه ينتقل أيضاً إلى سلالات مستقبلة . ولعل هذه التجارب يمكن أن تكون بمثابة إيضاح للعلاقة بين البيئة والوراثة . ذلك أن ثمة تعديلات فى التكوين الوراثى يمكن أن تتم تحت ظروف بيئية معينة .

ولا نستمد شواهدنا على ذلك فقط من الحقل التجريبى ، بل أيضاً من الظروف الطبيعية التى يعيش فيها الكائن الحى . فقد وجد أن ضغوطاً بيئية معينة يتعرض لها الكائن العضوى فى فترة من فترات نموه قد تؤثر فى خصائصه الوراثية . ويتساوى فى ذلك الكائن الحى البشرى مع غيره من الكائنات العضوية .

فقد وجد بالفعل أن هناك تغيرات يمكن إدراكها فى الكروموزومات تنتج من تغيير ظروف الحياة بالنسبة لحشرة الدروسوفيلا . فلقد حدث فى أثناء الحرب العالمية الثانية أن تحطمت المراكز الصناعية فى بعض الجهات فغيَّر ذلك من ظروف الحياة الطبيعية فوجدت حشود الدروسوفيلا نفسها تحيا فى ظل ظروف قاسية قد تفوق قسوة الشتاء فى المناطق الريفية . وكان من المهم جداً دراسة تأثير التغيرات فى ظروف الحياة التى أوجدتها الحرب على نموذج تركيب النواة فى خلايا الحشود التى تعيش فى المدينة . ولما فحصت هذه الحشود وجد فعلاً أن هناك تغيراً واضحاً فى نموذج تركيب النواة عند هذه الحشرة . كما ثبت أن هناك بالفعل ظروفاً طبيعية محددة هى التى أدت إلى حدوث هذا التغير فيما كان يظن أنه لا يتغير

بفعل هذه الظروف . وقد سبق أن أشرنا أيضاً إلى تفسير وراثة مرض الخلية المنجلية كنتيجة لضغوط بيئية معينة أدت إلى تغيير فى الصفات الوراثية .

أما الآن فلم يعد التحكم فى الوراثة خاضعا للصدفة أو مقصورا على تلك العوامل البيئية ذات التأثير العام غير المحدد على النحو الذى رأينا . بل لقد قطعت أبحاث الميكربيولوجيا أشواطا بعيدة فى سبيل التعرف على آليات انتقال الصفات الوراثية بشكل أدق ، والتأثير عليها فيما يعرف بالهندسة الوراثية . ولقد كان أحد الاكتشافات الهامة فى هذا المجال هو تطوير الوسائل والأساليب التقنية التى تستخدم فى قطع شريط الـ (DNA) ثم إعادة وصله . فعن طريق بعض الانزيمات المتخصصة أمكن قطع جزئيات الـ (DNA) التى تتصل ببعضها البعض فيما يشبه الخيط الطويل إلى أجزاء ، ثم وصل هذه الأجزاء بأجزاء من شريط الـ (DNA) المتعلق بكائن آخر ، وإدخال هذا التركيب الجديد فى كائن مضيف بحيث يمكن أن يقوم هذا التركيب الجديد بتكرار نفسه على نحو طبيعى تماماً ، أى كما يفعل حامض الـ (DNA) فى وضعه الطبيعى . وهكذا أصبح فى مقدور الإنسان لأول مرة فى التاريخ أن يسيطر على عملية الوراثة والتطور. ذلك أن إعادة تركيب حامض الـ (DNA) على هذا النحو يسمح بتخليق كائنات جديدة لها خصائص وراثية جديدة .

ولقد أصبحت هذه القدرة الجديدة للسيطرة المباشرة على البرامج الوراثية للكائنات بما فى ذلك الإنسان ، أصبح لها من الإمكانات الضخمة ايجابا وسلبا ما أثار العديد من ردود الفعل عند السلطات مما جعلها تصدر التشريعات التى تنظم أبحاث الهندسة الوراثية حتى لا تتمخض عن إنتاج كوارث بالنسبة للإنسان . ذلك أن هذه القدرة فى السيطرة على الوراثة لها دلالتها من الناحية العلمية والعملية . فكما أنها يمكن أن تستخدم — كما حدث بالفعل — فى أغراض طبية وإنسانية لتخليق كائنات تستطيع أن تقضى على الأمراض المستعصية كالسرطان مثلا ، كذلك فإنها يمكن أن تتمخض عن انتاج كائنات تتسبب فى إحداث كوارث تقضى على البشرية جمعاء (عبد المحسن صالح ، ١٩٨٤) .

وليس فى هذا الكلام إنكار للدور البيولوجى للكروموزومات وتأثيرها فى نمو خلايا الكائن الحى ، ولكن معناها أننا لا نستطيع أن نتكلم عن خصائص بنائية معينة على أنها محددة بتكوين وراثى أو بمادة وراثية بشكل مستقل عن جسم الكائن الحى وظروف حياته . وإنما نستطيع أن نقول أنه لو خضعت البيئة التى تنمو فيها الكائنات العضوية لتغير ثابت لدرجة ما ، فى مرحلة معينة من مراحل نمو هذه الكائنات ، فإن مجموعة أخرى من الخصائص الوراثية ستظهر باعتبارها عادية النمو . فمظاهر التشابه فى النمو يمكن إرجاعها إلى التعرض المشترك لبيئة تكون متماثلة فى أساسها . وبمعنى آخر فإن الوراثة هى خاصة الجسم الحى فى تطلّب ظروف معينة لحياته ونموه ، وفى الاستجابة بطريقة معينة للظروف المتباينة .

إن لكل جسم حى خاصة هامة هى إنتاج كائنات مماثلة ، وعندما يجد الكائن فى البيئة المحيطة به الظروف المتلائمة مع وراثته فإن نموه يسير بنفس الطريقة التى سار بها فى الأجيال السابقة . ولكن من ناحية أخرى فإنه إذا لم تجد الكائنات الظروف التى تتطلبها ، وتجبر على تمثُّل بيئة لا تتفق وطبيعتها بدرجة أو أخرى عندئذٍ تعانى الكائنات أو أجزاء من أجسامها بعض الاختلاف عن الجيل السابق .

والمهم فى ذلك كله أن مفهوم الوراثة قد تحدد بحيث أصبحت العوامل الوراثية عبارة عن تكوينات كيميائية عضوية شديدة التعقيد ولكنها ليست مستقلة تماماً ، لا فى تكوينها ولا فى طريقة عملها ، عن الظروف البيئية للكائن الحى . فكيف إذن تتفاعل البيئة مع الوراثة فى تحديد عملية النمو ؟ لابد لنا عند هذه النقطة أن نقوم أولاً بتحديد واضح لمفهوم البيئة كما فعلنا ذلك بالنسبة لمفهوم الوراثة ، ثم نستطيع عندئذ أن نتحدث عن طبيعة العلاقة بينهما .

مفهوم للبيئة :

على الرغم من أننا قد تحدثنا عن العوامل البيئية فى أثناء حديثنا السابق ، إلا أننا لم نحدد بعد بشكل دقيق ما الذى نقصده بالعوامل البيئية ، أو ما هو مفهومنا عن البيئة على وجه التحديد. وهنا يجب أن نقرر من البداية أن المفهوم الشائع عن البيئة قد يكون مضللاً فى كثير من الأحيان وخاصة إذا كنا نشير إليه كعامل مؤثر فى عملية النمو . فالمفهوم الشائع عن البيئة ، هو ذلك الذى يعرف البيئة تعريفاً جغرافياً أو سكنياً . فيقول مثلاً : « أن فلاناً يأتى من بيئة فقيرة » إذا كان يعيش فى أحياء قذرة مزدحمة بالسكان ، فى مقابل « بيئة غنية » إذا كان يعيش فى أحياء سكنية راقية . أو أنه يأتى من « بيئة صناعية » أو « بيئة ريفية » و« بيئة حضرية » ... إلخ . وقد توضع الواحدة من هذه البيئات فى مقابل الأخرى على أنهما تمثلان طرفى نقيض من حيث التأثير فى نمو ظواهر سلوكية معينة . وأحياناً قد نعتبر البيئة بهذا المعنى العام واحدة بالنسبة لشخصين مختلفين ؛ وذلك عندما نقول مثلاً عن طفلين أحدهما فى الثامنة من عمره والثانى فى الخامسة نشآ فى بيت واحد ، بل فى حجرة واحدة ، أنهما عاشا فى بيئة واحدة . فإذا لم يظهر التأثير المتوقع من البيئة فى سلوك الأفراد فى مثل هذه الحالات أى إذا تشابه سلوك شخصين عاشا فى بيئتين مختلفتين (بالمعنى السابق الذكر طبعاً) أو إذا اختلف سلوك الآخرين المشار إليهما سابقاً ، فقد نقفز خطأً إلى حكم عام بأن « البيئة » ليس لها تأثير على النمو فى هذه الناحية أو تلك ، أو على الأقل قد يقلل من أهمية العوامل البيئية بشكل عام . ثم يعزى التأثير عندئذٍ إلى « الوراثة » .

من أجل هذه الأخطاء الشائعة – فى التقابل بين البيئة والوراثة كان لتحديد مفهوم البيئة ، أيضاً ، من الأهمية مثلما هو الحال فى تحديد مفهوم الوراثة . فما هو المقصود بالبيئة ؟

البيئة هي المجال الذى تحدث فيه عملية النمو . ويقصد بالمجال هنا جميع القوى المحيطة بالفرد التى يتفاعل معها أثناء نموه . أو بعبارة أبسط جميع العوامل التى يتأثر بها الفرد ويؤثر فيها فى سياق نموه على طول فترة الحياة ، سواء كانت هذه القوى أو هذه العوامل داخلية أو خارجية مادية أو اجتماعية ، قبل الولادة أم بعدها . وفى هذا الإطار الشامل لمفهوم البيئة يمكن أن نحدد بوضوح التفاصيل الهامة الآتية :

أولاً : يعتبر الكائن نفسه جزءاً من البيئة . فالكائن باعتباره عنصراً فعالاً ومتفاعلاً فى المجال المحيط به يعتبر جزءاً من البيئة التى تشمل هذا العنصر وعناصر أخرى فى علاقات تفاعلية معينة . فالفرد بتكوينه الداخلى إذن يعتبر بيئة . وتتمثل هذه البيئة الداخلية فى العمليات الكيميائية والكهربائية للجسم ، ووظائف الخلايا والغدد ، وعمليات الأيض بشكل عام ، وعمليات الهضم والإخراج والتنفس وغير ذلك ، باعتبارها جميعاً مؤثرات تحدد بدرجة ما نمو السلوك . وتسمى هذه بالبيئة الداخلية ، فى مقابل العوامل الأخرى التى تكوّن البيئة الخارجية .

ثانياً : البيئة الخارجية لها جانبان : الجانب الطبيعى للحياة والجانب الثقافى لها . ويتمثل الجانب الطبيعى فى المناخ والنبات والتكوين الطوبوغرافى وما إلى ذلك . ويمكن أن يؤثر هذا الجانب فى نمو الفرد من نواح عدة . فقد ثبت مثلاً أن البلوغ يحدث مبكراً نسبياً فى البلاد المنخفضة عنه فى البلاد المرتفعة . كذلك قد يلاحظ أن تكوين الشخصية لسكان البلاد الجبلية قد تختلف عنه عند سكان السهول وهكذا .

أما الجانب الثقافى من البيئة الخارجية – وهو الأهم – فيتمثل فى جميع العوامل المادية والاقتصادية والصحية والاجتماعية التى تحيط بالفرد . فالمبانى وطرق المواصلات والأطعمة والشراب والظروف الصحية والعادات والتقاليد والقيم والاتجاهات ونظام العلاقات الاجتماعية والسياسية . كل ذلك يكوّن الظروف الثقافية التى تؤثر فى نمو الفرد .

ثالثاً : فى ضوء معرفتنا المتزايدة بعمل المؤثرات البيئية ، لابد أن نضيف أن مفهومنا عن البيئة لا يشمل فقط الظروف التى تحيط بالفرد بعد الولادة ، بل أنه يتضمن أيضاً جميع الظروف والعوامل التى أحاطت بنموه منذ أن كان خلية جرثومية أى منذ بدء وجوده فى الرحم كخلية حية ، وحتى مماته . فنقطة البداية فى تأثير البيئة فى النمو لا تقع عند الولادة بل تقع عند اللحظات الأولى فى حياة الفرد كجنين ، ويستمر التأثير منذ ذلك الوقت . فقد وجد من البحوث العديدة فى هذا المجال أن تغذية الحامل وحالتها الانفعالية ، والأمراض التى تتعرض لها وما تتعاطاه من أدوية وعقاقير ومشروبات روحية ، وما قد تتعرض له من إشعاعات ، إلى آخر ذلك ، كل ذلك قد يؤثر فى خصائص الجنين ونموه ، وبالتالى فى سلوكه

وإمكانياته بعد الولادة. وسوف نعرض لأثر البيئة الجنينية بالتفصيل فى الفصل الخاص بذلك .

رابعاً : ليس هذا فقط ، بل تمدنا الحقائق البيولوجية المتعلقة بالنمو بمثال آخر لتأثير العوامل البيئية ، مما يساعد على زيادة تحديد مفهوم البيئة تحديداً أدق وأكثر شمولاً . فمن المعروف أن الخلايا والأنسجة والأعضاء ، تتكاثر وتنمو على أساس تدرجات فسيولوجية ليست خاصة بالأجزاء بأى حال ، بل ترجع إلى البيئة الخلوية ، أى البيئة المكونة من الخلايا المحيطة . وقد وجد أنه إذا استؤصلت أجزاء من الكائن النامى قبل أن تتميز تميزاً كافياً ، ثم استنبتت فى موضع آخر غير الموضع الذى كانت فيه أصلاً فإننا نحصل على نتائج مدهشة . فإن ما كان سينمو على سجيته على شكل رأس قد يصبح ذيلاً وما كان سينمو فى العادة كذيل قد يصبح رأساً وهكذا .

مفهوم للعلاقة بين البيئة والوراثة :

إننا بتحديدنا لمفهوم البيئة ومفهوم الوراثة على النحو الذى فعلناه ، نكون قد قطعنا شوطاً كبيراً فى حل المشكلة القديمة التى طالما تعذر حلها وهى مشكلة التأثير النسبى لكل من البيئة والوراثة فى عملية النمو . فبعد أن أصبح مفهومنا عن الوراثة أنها ليست شيئاً مستقلاً تماماً عن الظروف البيئية للكائن الحى ، وبعد أن أصبح مفهومنا عن البيئة من الشمول بحيث يتضمن الكثير مما كنا نعزوه سابقاً إلى عوامل وراثية، وبعد أن زال التقابل الشائع بين البيئة باعتبارها المؤثرات الخارجية والوراثة باعتبارها المؤثرات الداخلية ، وأصبح الكائن الحى والبيئة التى يعيش فيها يكونان مجالاً واحداً متكاملاً تتفاعل عناصره منذ اللحظة الأولى فى حياة الجنين ، صار لا معنى أصلاً لأن نحدد نسبة معينة من أى صفة من صفات النمو للوراثة ونسبة أخرى للبيئة .

فكل خاصية وراثية تحتاج إلى بيئة تؤدى فيها وظيفتها ، وهذا الأداء للوظيفة يحدث بدوره تغييراً فى البيئة . وبذلك يكون النتاج النهائى محصلة لعملية تفاعلية ؛ تتحول فيها قوة ما إلى قوة أخرى ، وليس محصلة لعملية إضافة تسهم فيها كل من الوراثة والبيئة بنسبة معينة . وكما يقول بعضهم : إن ما يضيفه الطبع يتوقف على التطبيع وما يضيفه التطبيع يتوقف على الطبع ، ولكن بدرجة يختلف فيها مدى اعتماد الواحد منهما على الآخر تبعا للتوقيت الذى يتم فيه هذا التفاعل ، بحيث أن العبارة التى قد تصدق على ظروف معينة من البيئة قد لا تصدق بالضرورة على ظروف أخرى .

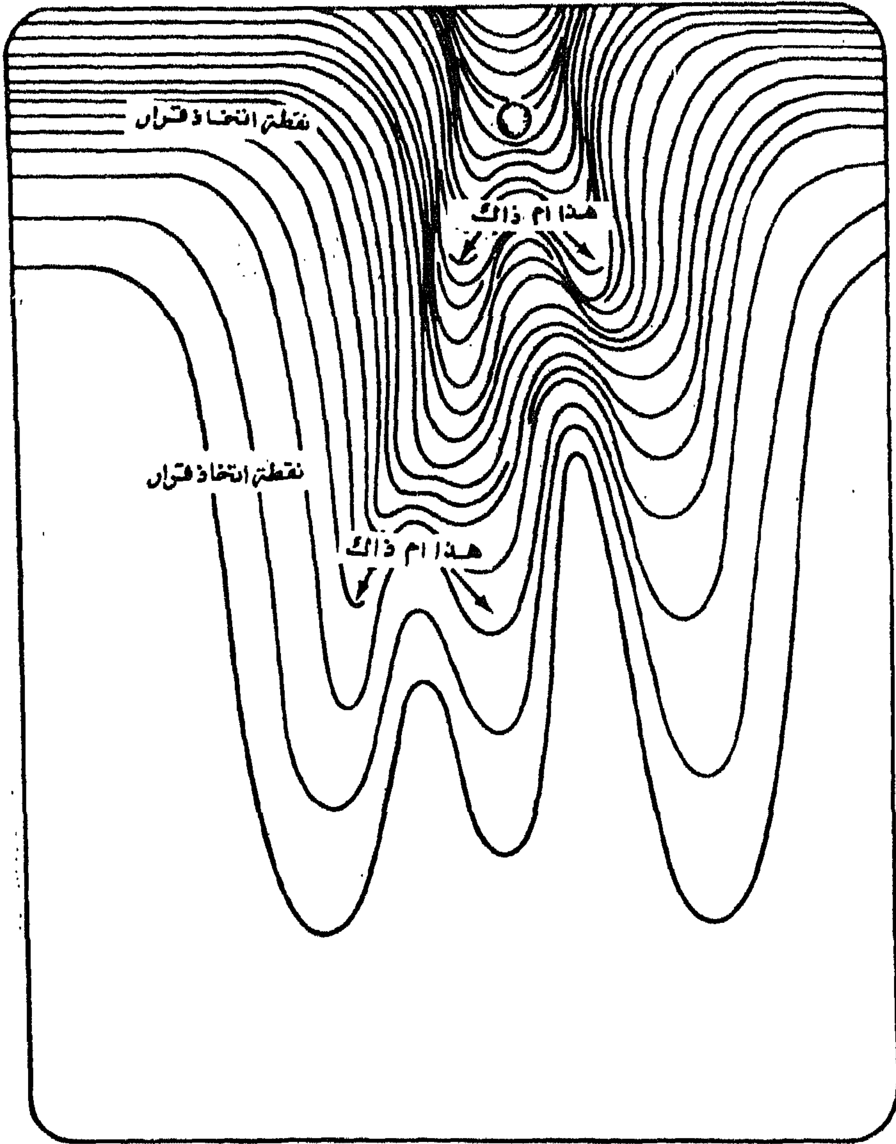
ولتقريب هذه العلاقة التفاعلية المستمرة بين الوراثة والبيئة إلى الأذهان ، يصح أن نستخدم مفهوم تحديد مسار النمو (Canalization) . فمن المعروف أن هناك صفات وراثية

عامة فى جميع أفراد النوع . فالوراثة كما سبق أن ذكرنا هى خاصية الكائن الحى لأن ينتج سلالات مماثلة . فمعظم الكائنات البشرية تولد بعينين وأنف ... وهكذا ، إلا أن هناك خصائص وراثية أخرى كالطول واللون تختلف من فرد إلى آخر . ويشبه وادنجتون (Waddington, 1975) نمو صفة وراثية خاصة من هذا النوع الأخير . بكرة تتدحرج فى مجرى مائى . فحيث يكون المجرى أعمق ما يكون ، يصبح من أصعب ما يمكن أن تحول الكرة عن مجراها قوة بيئية ما . ولكن هناك فترات حساسة فى النمو يتشابك فيها العديد من القنوات ذات المياه الضحلة كما هو موضح فى الشكل (٤ – ٥) . وفى أثناء هذه الفترات يمكن لضغوط البيئة أن تحول الكرة (الصفة الوراثية) من قناة إلى أخرى (Fishbein, 1976) .

لقد تعودنا أن نسمع أن بعض مظاهر النمو السلوكى بعد الولادة قد يتخذ اتجاهاً أو آخر بسبب بعض الضغوط البيئية . فالشخص الطويل مثلاً قد يصبح لاعب كرة سلة ممتازاً والشخص القصير قد يصبح جوكى ، وهكذا . إلا أننا لم نتعود أن نسمع أنه فى أثناء بعض الفترات الحرجة للنمو قد تتحول بعض الصفات الوراثية كالطول ذاته فتأخذ طريقاً آخر . بل أن الجوانب للنمو الفسيولوجى الأكثر تأصلاً من الناحية الوراثية مثل الإبصار ، هو نفسه قد يتحول عن طريقه بناء على ضغوط البيئة . فجهاز الإبصار ، لدى الإنسان وبعض الثدييات الأخرى ، مثلاً ، تنمو بسرعة قبل الولادة وفى أثناء الأشهر التى تعقب الميلاد مباشرةً (Tanner, 1970) . ولقد أثبتت الأبحاث أنه إذا حرمت القطط من التعرض للضوء لمدة ثلاثة أشهر عقب ولادتها مباشرةً ، فإنها لا تستطيع بعد ذلك أن ترى على الإطلاق . أما إذا حرمت من الضوء بعد هذه الفترة الحرجة (أى الثلاثة أشهر الأولى) فإن إبصارها لا يتأثر (Hubel&Weisel, 1963) .

هناك إذن – كما سبق أن أوضحنا – فترات مختلفة ، يبدو أنها تعتبر حساسة أو حرجة بالنسبة لنمو صفات معينة . وفى أثناء هذه الفترات يكون الكائن العضوى عرضة للتأثر بالضغوط البيئية أكثر منه فى أى وقت آخر .

هذا المفهوم الذى أطلقنا عليه مفهوم (تحديد مسار النمو) لا يصدق فقط على نمو الصفات الوراثية بل يمكن أيضاً تعميمه على جميع نواحى النمو ، إلا أن أهميته ترجع بوجه خاص إلى أنه يوضح كيف تتفاعل الخصائص الوراثية مع الظروف البيئية لكى تنتج فى النهاية فرداً يتميز بصفات نمائية معينة . وتعتبر طبيعة هذا التفاعل أمراً فى منتهى التعقيد فى فترة ما قبل الميلاد إلا أن هناك متغيرات أساسية يتضمنها هذا المفهوم قد تساعدنا على زيادة توضيح الدور الذى تقوم به العوامل المختلفة المؤثرة فى عملية النمو بعد ذلك . ويمكن حصر هذه المتغيرات فيما يلى :



(الشكل ٤ - ٥)

تمثل الكرة صفة وراثية معينة وعند فترات معينة من النمو

(تلك التى كتب عليها « نقطة اتخاذ قرار ») تتشابك مسارات النمو

وتصبح ظروف البيئة هى التى تحدد الطريق الذى تسير فيه الكرة

المتغير الأول هو متغير التوقيت : وقد رأينا أن التوقيت أو الفترة الحرجة (الحساسة) يتوقف عليها إلى حد كبير إمكانية تغير صفة ما ، أو بمعنى أصح إمكانية تحديد مسار نمو هذه الصفة أو تلك بتأثير من العوامل البيئية . وتختلف الصفات بالطبع من حيث الفترة الحرجة الخاصة بها ، أى من حيث التوقيت الذى يتوقف عليه إمكانية تدخل البيئة فى مسارها . ويمكن أن نقول أن أغلب الدراسات فى موضوع النمو الإنسانى تشير إلى عدد من هذه الفترات الحرجة مثل :

١ - الفترات الحرجة فى تكوين الجنين وسيأتى الكلام عنها فى الفصل السابع بالتفصيل .

٢ - فترة ما بعد الميلاد أو الأسبوعين الأولين من ميلاد الطفل وتسمى عادة مرحلة الوليد ، وفيها تكون التغذية بشكل خاص والظروف الصحية بشكل عام من أهم عناصر البيئة التى تحدد مسلو النمو مستقبلاً . وسوف نعالج هذا بالتفصيل فيما بعد عندما نعرض للطفل حديث الولادة (الفصل الثامن) .

٣ - فترة الطفولة المبكرة وتقع غالباً فى حياة الإنسان ما بين الثانية والسادسة . وفيها يكون الطفل حساساً جداً من النواحى الانفعالية . وتعتبر عملية التنشئة الاجتماعية فى هذه الفترة أهم العناصر البيئية فى تحديد مسار نمو الشخصية وعملية التوافق الاجتماعى مستقبلاً ، ولقد أفردنا فصلاً خاصاً عن عملية التنشئة الاجتماعية .

٤ - فترة المراهقة ، وهى الفترة التى تختفى فيها الأنماط السلوكية الطفلية ، وتبدأ مرحلة القدرة على ممارسة سلوك جنسى ناضج . وفيها يكون المراهق حساساً بشكل خاص لمركزه فى المجتمع وخاصة لدى الجنس الآخر ، أى حساساً بالنسبة لتأكيد ذاته . وفى هذه الفترة التى يريد فيها الفرد أن يتخلص كلية من الاعتماد على الأسرة ويبدأ مرحلة استقلال اقتصادى واجتماعى ، يعتبر موقف المجتمع (مجتمع الكبار) ، من أهم العناصر البيئية التى تؤثر فى مسار نموه . فقد يسير فى طريق النمو الطبيعى أو قد ينحرف إلى اللاسواء . وسوف نعالج هذا بالتفصيل عند الكلام عن المراهقة .

والملاحظ فى هذه الفترات بشكل عام أنه يكون على البيئة التزامات معينة إذا كان للفرد أن ينمو نمواً سوياً ، وذلك بما تقدمه البيئة من الحد الأدنى اللازم لذلك . إلا أن هذه النقطة تجرنا إلى المتغير الثانى المتضمن فى مفهوم تحديد مسار النمو وهذا هو :

متغير عتبة البيئة : وذلك أن البيئة لابد أن تمد الفرد بالحد الأدنى من الدعم الطبيعى والاستثارة المعرفية العقلية إذا كان له أن يحقق أوسع مدى ممكن من النمو الذى يؤهله له تكوينه البيولوجى . فالوجود فى بيئة غير ملائمة قد يؤدى إلى خفض القدرة على النمو . فقد يؤدى

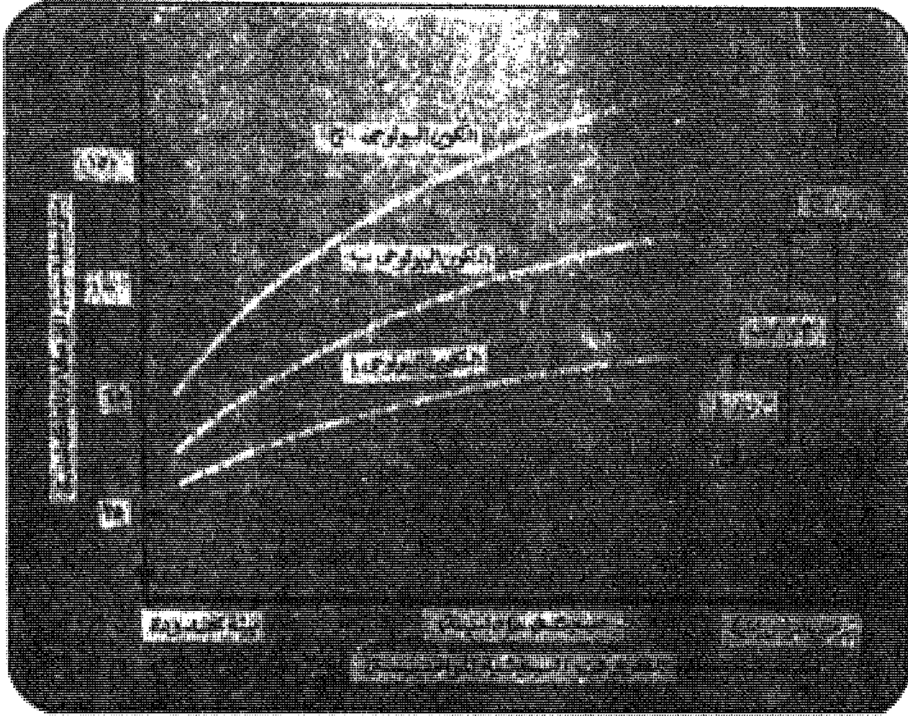
سوء التغذية مثلاً إلى إحداث تأثير كبير فى النمو العقلى إذا حدث فى السنتين الأوليين من حياة الطفل ، فيظهر أحياناً فى انخفاض مستوى ذكاء الأطفال بشكل دائم بناء على ذلك .

ولقد أدت البحوث التى قامت بها الوكالات المتخصصة فى الحكومة الأمريكية إلى إمكانية تحديد قائمة للحدود الدنيا من الاحتياجات الغذائية اللازمة للنمو الجسمى السليم . إلا أنه كما أن الجسم يحتاج إلى مجموعة من العناصر الغذائية ، كذلك فإن « العقل » و« النفس » يحتاجان إلى العديد من العناصر من نوع آخر لكى يحققا نمواً سليماً متوازناً . ولم يحدث فى الواقع حتى الآن أن حددت بدقة الخصائص البيئية التى تسمح للتكوين البيولوجى للطفل أن ينمو إلى أقصى ما تؤهله له إمكاناته . فنحن لا نعرف مثلاً إلا القليل عن الحد الأدنى اللازم للنمو العقلى مثلاً أو النمو الانفعالى أو النمو الاجتماعى . وإن الدعم الذى تقدمه البيئة لمثل هذا النمو ليتكون من العديد من العناصر المتشابكة التى تعمل معاً : عناصر اجتماعية ومادية وعقلية .. والواقع أن البحث المتعلقة بنمو الطفل تهدف فى النهاية إلى تحديد هذه العناصر ، وقد تمدنا فى يوم من الأيام بالمعرفة اللازمة فى هذا المجال . ولكننا لا نستطيع أن نقول أن ما وصلنا إليه الآن يحقق هذه الغاية . وسوف يكون هدفنا فى الفصول القادمة أن نعرض لآخر ما توصل إليه علم النفس النمائى فى هذا السبيل .

أما المتغير الثالث الذى يتضمنه مفهوم تحديد مسار النمو فهو **متغير المدى** : أى الحد الأقصى الذى يمكن أن يصل إليه تأثير البيئة . بعبارة أخرى ، ما هو المدى الذى يحدث فيه التغاير فى نمو صفة معينة بناء على تغير الظروف البيئية ؟ الواقع أن أى تكوين بيولوجى يولد به طفل ما يمكن أن ينتج عنه أنماط نمائية متعددة ومتنوعة . والعامل المحدد لهذا التنوع هو اختلاف الظروف البيئية وهذه الحقيقة لا تحتاج إلى إيضاح . فالطفل الذى يربى فى أسرة حضرية صغيرة مثلاً ، يختلف اختلافاً كبيراً عنه هو نفسه إذا ما ربى فى أسرة ريفية كبيرة . وتسمى هذه الظاهرة « بمدى رد الفعل » .

ويمكن أن نعبر عن مدى رد الفعل هذا ببساطة بأنه عبارة عن حدود التغاير فى المهارات والقدرات التى تنمو لدى نفس الطفل تحت ظروف بيئية مختلفة . أن هناك حدوداً بالطبع لا تستطيع البيئة أن تتعداها . ولكن هذه الحدود هى فى الواقع أوسع مما نتصور بكثير فى بعض الأحيان . ويتوقف الأمر بعد ذلك على معرفة أى عنصر من عناصر البيئة هو العنصر الفعال فى التأثير . وفى أى وقت يمكن أن يحدث ذلك التأثير . وعلى ذلك يمكن أن نقول أن الحدود التى يمكن أن نصل إليها اليوم ليست بالضرورة أمراً ثابتاً بل يمكن أن تتغير وتتسع بناء على زيادة معرفتنا بالعوامل الفعالة وعن طريق استمرار البحوث العلمية فى هذا الاتجاه كما سبق أن أشرنا .

ويوضح الشكل (٤ — ٦) التغاير (مدى رد الفعل) الذى يفترض حدوثه فى نسبة



شكل (٤ - ٦)

ويبين مدى رد الفعل الذى يفترض حدوثه فى نسبة الذكاء لثلاثة تكوينات بيولوجية مختلفة بناء على تغير ظروف البيئة

الذكاء لثلاثة تكوينات بيولوجية مختلفة بناء على تغير الظروف البيئية . وترمز الحروف م/ف لمدى رد الفعل فى كل حالة من الحالات الثلاثة (أ ، ب ، جـ) . ويلاحظ أنه كلما كان التكوين البيولوجى فى البداية فى موقف أحسن كان تأثير التغير البيئى أكبر ، وبذلك يكون مدى رد الفعل أوسع .

ويؤخذ كمثال لذلك ما يحدث بالنسبة لأداء الأطفال على اختبارات الذكاء إذا ما وضعوا فى بيئات أحسن . فجميع الأطفال فى هذه الحالات يتحسن أداؤهم . ولكن الأطفال الذين تكون نسبة ذكائهم أعلى منذ البداية يتحسنون بدرجة أكبر من أولئك الذين تكون نسبة ذكائهم المبدئية (أى قبل التغير) أقل . وبعبارة أخرى فإن الأطفال الذين يبدأون بنسبة ذكاء أعلى يستطيعون أن يستجيبوا لتحسن الظروف البيئية بتحسن فى الأداء أوسع مدى مما يحدث للأطفال الأقل ذكاء . فإذا كان الأولون يزدادون سبعين درجة مثلاً عما بدأوا به فإن الآخرين لا يستطيعون أن يزيدوا أكثر من ثلاثين درجة فقط على سبيل المثال ، وذلك فى نفس الفترة الزمنية وفى نفس الظروف (Skeels, 1966) .

خلاصة :

استعرضنا فى الصفحات السابقة موضوع الوراثة والبيئة باعتبارهما من العوامل المحددة للنمو واستطعنا أن نصل إلى ما يأتى :

١ – إن تحديد دور كل منهما فى عملية النمو عن طريق التوزيع النسبى لمقدار التأثير هو تصور لا يقوم على أساس علمى سليم . ذلك أن مثل هذا التصور يفترض وجود كل منهما كعامل مستقل عن الآخر كل الاستقلال .

٢ – إن المفهوم العلمى الحديث عن الوراثة لا يقوم على أساس افتراض وجود تكوينات غيبية تحدث تأثيرها فى النمو بشكل مستقل تماماً عن البيئة . فقد أمكن إحداث تغيير فى العوامل الوراثية عن طريق إجراءات بيئية معينة ، وبذلك أصبحت النظرة الحديثة إلى الوراثة على أنها تركيبات كيميائية بيولوجية تعمل فى وسط بيئى معين .

٣ – إن المفهوم الصحيح للبيئة لا يقتصر فقط على العوامل البيئية المحيطة بالفرد بعد الولادة ، بل يشتمل على جميع العوامل التى تكون الوسط أو المجال الذى تحدث فيه عملية النمو منذ اللحظة الأولى لتكوين الخلية الجرثومية فى الرحم . وبذلك أصبح الكثير من ظواهر النمو الذى كان يعزى إلى الوراثة خطأ ، يفسر الآن بشكل أصح بإسناده إلى العوامل البيئية الحقيقية المسؤولة عنه .

٤ – إن العلاقة بين البيئة والوراثة فى عملية النمو أصبحت تفهم على أنها علاقة تفاعلية تتم منذ اللحظة الأولى لتكوين الجنين ، حيث تتفاعل قوى الوراثة مع قوى البيئة فيترتب على ذلك تكوين بيولوجى جديد يتفاعل بدوره مع الظروف البيئية المحيطة وهكذا .

٥ – بالرغم من أن هذه العملية التفاعلية تعتبر حتى الآن أمراً فى منتهى التعقيد إلا أن البحوث التى أجريت حتى الآن فى علم النفس النمائى قد توصلت إلى عدد من الحقائق الهامة عن قيمة الدور الذى تلعبه كل من الوراثة والبيئة فى عملية النمو . وأهم هذه الحقائق :

(أ) أن التوقيت عامل أساسى بالنسبة لإمكانية تأثير البيئة فى مسار نمو صفة ما .

(ب) أنه لابد من وجود حد أدنى من الالتزامات البيئية لكى تنمو صفة ما بالشكل الذى يؤهله لها التكوين البنائى للفرد .

(ج) إن أى تكوين بنائى يمكن أن ينتج عنه العديد من الأنماط النمائية . على أن المدى الذى يمكن أن يصل إليه تأثير البيئة فى النمو إنما يعتمد على المستوى الذى يكون عليه هذا التكوين عند البداية ، وبالذات فى « الفترات الحرجة » .

الفصل الخامس

نظريات في تفسير النمو

* مقدمة.
* المدخل البيولوجي.
* المدخل السلوكي.
* المدخل المعرفي.
* المدخل الدينامي.

نظريات فى تفسير النمـــو

مقدمة :

بعد أن أرسينا الخلاف فى قضايا أساسية تتعلق بالعوامل المؤثرة فى عملية النمو على نحو ما تم فى الفصلين السابقين ، أصبح من السهل علينا الآن أن نزيل الخلاف أيضا بين النظريات التى يحاول كل منها أن يفسر عملية النمو من اتجاه أو آخر من الاتجاهات التى تضمنتها تلك القضايا الخلافية . فلقد برزت فى أثناء الفترة القصيرة التى بدأ فيها علم النفس النمائى يتخذ شكله كأحد فروع علم النفس لتفسير عملية النمو أربعة مداخل نظرية هى : المدخل البيولوجى والمدخل السلوكى والمدخل المعرفى والمدخل الدينامى النفسى . وهى تختلف فيما بينها – كما سيتضح فيما بعد بشكل أكثر تفصيلا – ليس فقط من حيث ترجيح كفة الوراثة أو الجانب البيولوجى على البيئة أو الجانب الاجتماعى ، بل أيضا من حيث الزوايا التى تهتم بها هذه النظريات فى عملية النمو وكذلك من حيث توضيح الشكل العام لتلك العملية ، أى ما إذا كان النمو يحدث بشكل آلى أو بشكل بنيوى عضوى وبشكل مستمر أو بشكل متقطع وبشكل تراكمى ، جزئى ، كمى أم تنظيمى كلى ، وهكذا .

وكما هى العادة ، فإنه على الرغم مما قد يظهر بين هذه النظريات من خلاف فإن إمكانات التكامل بينها أكبر بكثير من مظاهر التعارض . ولكن قبل أن نحاول إيجاد إطار نظرى موحد يضم هذه النظريات جميعا علينا أولاً أن نستعرضها واحدة بعد الأخرى .

المدخل البيولوجى :

بدأ هذا المدخل فى تفسير النمو مع ظهور نظرية دارون فى التطور ، مؤكدا بالطبع ، الأساس البيولوجى للنمو ، ومحاولا أن يبين كيف يتأثر هذا النمو بوراثة الفرد ، أو بعوامل بيولوجية أخرى محددة ، كالهرمونات مثلا ، وكذلك كيف يعكس نمو الفرد الخصائص العامة التى يتميز بها الجنس البشرى من الناحية البيولوجية . ولكى نفهم هذا المدخل يجب أن نعود إلى الأساس الذى اعتمد عليه أولا وهو نظرية التطور .

إن أهم الحقائق التى تتضمنها نظرية التطور هى أن الخصائص التشريحية التى يتميز بها كل نوع من الكائنات الحية ، قد نمت لديه ، بناء على عملية انتخاب طبيعية ، لتحقق له تكيفا حسنا بالنسبة لظروفه البيئية الخاصة . وأن هذه الخصائص التشريحية تتوارث بشكل عام ، جيلا بعد جيل ، طالما بقيت هذه الظروف البيئية دون تغيير . فالفم والجهاز الهضمى ، مثلا ،

بالنسبة للنوع ملائم لما يحصل عليه من طعام ، والأطراف التي يتمتع بها تناسب الحركة التى يحتاج إليها ، والعيون التى يرى بها تناسب نوع التأثير الضوئى الذى عليه أن يتفاعل معه فى البيئة التى يعيش فيها ، وهكذا .

على أن دارون عندما وضع نظريته هذه لم يقصرها على الخصائص التشريحية فحسب ، بل عممها لتشمل الخصائص السلوكية كذلك . فلكل نوع من الكائنات ، الخصائص السلوكية التي يتميز بها عن غيره . فطقوس التودد والمغازلة عند الحمام ، وأساليب التواصل عند النمل ، والتعبير عن الانفعال عند الإنسان – كلها نماذج للسلوك المميز لهذه الأنواع . وإن هذه النماذج السلوكية المميزة ، لا تقل عن الخصائص التشريحية ، لا من حيث تكيفها للبيئة ، ولا من حيث وظيفتها البقائية .

وبناء على هذا التوجيه انطلقت فى العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن ، مجموعة من الدراسات التى أجريت ، على أوسع مدى ، لجمع البيانات الدقيقة عن نمو الطفل من النواحى الجسمية والعقلية منذ الولادة حتى مرحلة المراهقة . وكان القصد من هذه الدراسات التى كانت تسمى عندئذ « دراسات النمو » أو « قوائم النمو » ، هو وضع معايير للنمو السوى للطفل الإنسانى ، بما يمكن من التنبؤ عن الانحرافات التى يمكن أن تحدث مستقبلا . ومن أشهر الأمثلة لهذه القوائم ما قام بجمعه جزل وآخرون (Gesel et al., 1938) . فى تلك الفترة اقتصرت أبحاث النمو القائمة على أساس المدخل البيولوجى على مجرد الوصف ؛ كما لو كانت هناك ، بالنسبة للإنسان ، خصائص محددة لما يمكن أن يصدر عنه من سلوك بشكل نموذجى فى كل فترة زمنية من عمره ، وأن الذى يحدد هذه الخصائص هو تكوينه البيولوجى (باعتباره إنسانا) ، أكثر من أى شيء آخر .

ومما يجدر ذكره فى هذا المجال أن دارون نفسه قد قام بدراسة تفصيلية لنمو سلوك أطفاله ، وذلك بناء على ما قام به من ملاحظات دقيقة على ذلك السلوك .

على أن مجموعة أخرى من علماء البيولوجيا كانت قد قامت بناء على توجيه من نظرية دارون أيضا ، بدراسة السلوك الذى يتميز به كل نوع من الأنواع المختلفة ، مؤسسين بذلك علم الأيثولوجيا Ethdogy (أى علم ملاحظة – ودراسة سلوك الحيوان فى ظروفه الطبيعية) . وكان من أبرز هؤلاء العلماء « كونراد لورينز » و« نيكو تنبرجين » و« كارل فون فريش » الذين نالوا بالمشاركة جائزة نوبل فى سنة ١٩٧٣ لبحوثهم فى سلوك الطيور والأسماك والنحل (Fischer & Lazerson, 1984) . وبالرغم من أن معظم البحوث الأيثولوجية قام بها علماء فى البيولوجيا على سلوك الحيوان ، إلا أنه فى العقدين الآخرين فقط ، سار كثير من علماء النفس والعلوم السلوكية الأخرى فى نفس الاتجاه لدراسة النمو الإنسانى .

على أن البحوث فى هذا الطور الجديد للمدخل البيولوجى لم تقتصر على مجرد الوصف فحسب بل كان هدفها النهائى هو التفسير . فلم يعد يكفى أن يقال أن هناك أنماطا أو قوالب أو نماذج سلوكية محددة ، حتى فى حالة الحشرات ، تميز كل نوع عن الآخر ، بل أصبح السؤال الآن : كيف يتم ظهور هذه الأنماط ؟ أو بعبارة أخرى ما هى العوامل المباشرة فى بيئة الكائن الحى التى تؤدى إلى ظهور أنماطه السلوكية المميزة . وإذا كان التركيز فى البداية هو على تحديد السلوك المميز للنوع ، فإن ذلك يتم باعتباره الخطوة الأولى فى البحث عن الأسباب .

وعند تحليل السلوك المميز للنوع (فى حالة الحيوان) يركز علماء الأيثولوجيا على ظاهرتين : الظاهرة الأولى هى « **الاستجابات النمطية المحددة** » والظاهرة الثانية هى « **المثيرات الإشارية** » . ولنضرب مثالا لذلك بسلوك نوع من السمك المسمى بسمك « الأحدب » . وقد سمى كذلك نظرا لبروز الزعانف الشوكية من ظهره . وهو مشهور بأنماطه السلوكية فى مطارحة الغرام والتزاوج والدفاع . ويبدأ الذكر من هذه الأسماك مطارحته الغرامية ببناء عش تحت الماء . ولكى يحول هذا العش إلى بيت (للزوجية) يلزمه أن يجذب أنثى مناسبة . وهو يقترب من الأناث فقط عندما تكون متقبلة . وتعلن الأنثى من هذا النوع من الأسماك عن حالة التقبل بأن تعرض بطنها بشكل منتفخ . ويعبر الذكر بدوره عن اهتمامه بأن يحول أسفل بطنه إلى اللون الأحمر ، ويرقص بحركات متعرجة متشابكة . وفى أثناء هذه الفترة من مطارحة الغرام يدافع الذكر عن العش ضد أى ذكر آخر نشط جنسيا ، وهو يعرفه بسهولة عن طريق تمييز الجزء الأحمر فى أسفل جسمه ، فلا هجوم إلا إذا كان أسفل البطن أحمر .

ولقد أوضحت سلسلة من التجارب أن ظهور هذه الأفعال المعقدة يعتمد على مثيرات محددة فى بيئة سمك « الأحدب » . فوجد مثلا أن الذكر الناضج يقوم بالتقرب الجنسى من سمكة دمية ، فقط عندما يكون لهذه الدمية انتفاخ فى منطقة البطن . أما الدمى التى تشبه الأناث الطبيعية لهذا السمك ولكن بدون انتفاخ فى منطقة البطن ، فإنها لا تلقى انتباها بالمرة . وإذا كان للدمية لون أحمر أسفل بطنها فإنه لا يلزم أن تكون شبيهة بذكور هذه الأسماك شبها كبيرا : وبعبارة أخرى فإن الذكر الناضج جنسيا يهاجم حتى الدمى التى لا تحمل إلا شبهاً قليلاً من نفس النوع ما دامت أسافل بطونها حمراء (Cethier & Stellai, 1964) ..

إن هذا النمط من السلوك المعقد يتم بناؤه فى تركيب سمك الأحدب عندما يفقس بيضه . كل ما يلزم لاستدعائه هو ظهور « المثير الإشارى » ، (البطن الحمراء أو البطن المنتفخة) . فإذا ما ظهر المثير الإشارى يصبح تتابع الاستجابات نتيجة حتمية .

هذا المثال من سلوك سمك الأحدب إنما هو واحد من العديد من الحالات التى يستخلص منها مثير معين نمطا من الخصائص السلوكية لأحد الأنواع . فنفس المفهوم متضمن عندما يستدعى ظهور البقعة على منقار النورس الأم استجابة النقر عند أطفالها الصغار ، تلك الاستجابة التى تؤدى بدورها إلى أن تقدم الأم الطعام إلى أطفالها كى يأكلوا .

ويدعى الأيثولوجيون الكلاسيكيون أنه يمكن أن يفسر الكثير من الاستجابات التى تصدر عن الطفل حديث الولادة بنفس الطريقة . فلمسة رقيقة على شفاه هذا الطفل تسحب منه استجابة المص ، ولمسة مماثلة على راحته تسحب منه استجابة القبض ، وإذا جئنا لطفل عمره بضعة أشهر قليلة ، وأخذنا نحرك وجهاً إنسانيا (حقيقياً أو مرسوماً) أمامه صعوداً وهبوطاً ، فإننا نجعله يبتسم . وتستمر مثل هذه المثيرات الإشارية أيضا فى السنوات التالية . فدغدغة طفل فى مرحلة ما قبل المدرسة مثلا تجعله يضحك . بل إن بعض أنواع السلوك عند الراشدين أنفسهم يمكن وصفها بنفس الطريقة ، أى « استجابات نمطية محددة لمثيرات إشارية معينة » . فالكثير من تعبيرات الوجه فى الحالات الانفعالية عند الكبير ، مثل الابتسام مثلا ، أو التقطيب ، أو التعبير عن التقزز ، يمكن تصنيفها باعتبارها استجابات نمطية محددة . وهكذا أراد الأيثولوجيون التقليديون أن يعمموا تفسيراتهم على جميع الأنواع حتى الإنسان . ولكن ذلك لم يرق للمتخصصين فى العلوم السلوكية .

ذلك أن واحدة من أهم خصائص السلوك الإنسانى هى مرونته أو قابليته للتغيير . وعلى هذا الأساس ، كان على المتخصصين فى العلوم السلوكية أن يصوغوا مفهومات تؤكد هذه الخصائص . ولذا نجد أن معظم البحوث التى تتعلق بالنمو الإنسانى بتوجيه إيثولوجى لا تركز انتباهها على « أفعال نمطية محددة ومثيرات إشارية » ، وإنما توجه انتباهها إلى فئات من النشاط ، أوسع مدى من ذلك ، تعرف « بالتنظيمات السلوكية » . والتنظيم السلوكى (Behavioral System) يتكون من مجموعة من الأفعال المميزة للنوع ، المرتبطة بعضها ببعض ، والتى يمكن أن يعبر عنها أفراد هذا النوع بطرق مرنة .

ومن الأمثلة الواضحة فى ذلك اللغة البشرية . فهى وإن كانت خاصية مميزة للإنسان وحده إلا أننا نتحدث مئات من اللغات المختلفة فى أماكن مختلفة من العالم .

مثال آخر هو استخدام الآلة . فهو كذلك تنظيم سلوكى مرن وقابل للتغير إلى أقصى حد . فباستطاعتنا أن نغير طريقة استعمالنا للشاكوش أو المفك أو غيرها من الأدوات ، بمرونة كبيرة ، لكى نؤدى المهمة التى يستخدم من أجلها .

ويعتبر التفاعل الاجتماعى مثال ثالث من أمثلة التنظيمات السلوكية الخاصة بالإنسان . فلكل مجتمع إنسانى نظام هرمى مركزى معين خاص به . إلا أنها جميعا تعبر عن نسق أو

أسلوب عام للتنظيم السلوكي الذى يختص به الإنسان دون غيره . وحتى فى المجتمع الواحد يتحدد مركز الفرد تبعا لمجتمعه الفرعى الذى ينتمى إليه . فالشخص الذى يكون فى مركز عال بالنسبة لمجموعة من الناس بناء على ثروته ، قد تكون مكانته منخفضة بالنسبة لآخرين ، بسبب الطريقة التى جمع بها هذا المال . كذلك قد يحصل شخص على مركز قيادى فى فريق أو فى صف دراسى وهو فى نفس الوقت تابع بالنسبة لأصدقائه أو بالنسبة لأفراد الأسرة فى المنزل . وهكذا .

وفى دراستهم « للتنظيمات السلوكية » ، اتبع هؤلاء العلماء نفس الخطوات التى يتبعها الايثولوجيون عند دراستهم « للاستجابات النمطية المحددة » . فهم يلاحظون النوع فى ظروفه الطبيعية ، ثم يصفون خصائص النماذج السلوكية التى يظهرها أفراد النوع فى تلك الظروف ، ثم ، فقط بعد تلك الملاحظات والوصف الدقيق ، يحاولون أن يحللوا ويفسروا هذه الأنواع من السلوك .

والواقع أنه فى العشرينيات من هذا القرن حيث كانت معظم البحوث الايثولوجية تتناول الطيور أو الحيوانات الأخرى الأقل ذكاء بكثير من الإنسان ، كانت البيانات التى تأتى عن طريق هذه البحوث تشير إلى الحدود الجامدة التى تضعها الوراثة على سلوك هذه الكائنات وعلى قابليتها للتعلم . وعلى أساس هذه الشواهد كان العلماء غالبا ما يكتفون بالقول بأن السلوك المميز للنوع ، بالنسبة لجميع الأنواع ، هو سلوك موروث وحسب . ثم لا يذهبون إلى أبعد من ذلك فى تحليل كيفية اكتساب هذا السلوك .

إلا أنه بعد ذلك ، عندما بدأ علماء الايثولوجيا وعلماء النفس يدرسون الكائنات الأكثر ذكاء ، كالقطط والشمبانزى والإنسان ، أظهرت الدراسات أن هناك متغير آخر إلى جانب الوراثة على درجة كبيرة من الأهمية فى نمو السلوك المميز للنوع ، وهو متغير **القدرة على التعلم** . فنحن – أفراد الإنسان مثلا – وإن كان لدينا استعداد وراثى لاكتساب اللغة واستخدام الأدوات ، والتفاعل الاجتماعى ، إلا أن نمو هذه التنظيمات السلوكية المميزة للنوع البشرى إنما يعتمد بشكل واضح على التعلم . فكل فرد منا لابد أن يتعلم الكلام ، ويتعلم استخدام الآلة ، ويتعلم استخدام تعبيرات الوجه ، استخداما صحيحا ، فى المواقف الاجتماعية . بل إن علينا أن نتعلم حتى المشى . والواقع أن قدرتنا على التعلم هى ذاتها خاصية مميزة للنوع . فلكل نوع قدرة معينة على التعلم خاصة به ، وضرورية لنمو سلوكه العادى . هذه القدرة توجد فى بعض الأنواع على نطاق ضيق جدا ومتخصص ، ولكنها عند الإنسان عامة وعلى أوسع نطاق ممكن . نحن نتعلم تقريبا كل شىء .

وفى ضوء هذه الحقائق ، بدأ علماء الايثولوجيا يراجعون مسلماتهم السابقة . فبعد أن كانت نظريتهم تعتمد فى تفسير النمو على الوراثة إلى حد كبير ، تحول مركز الثقل من الوراثة

وحدها ، إلى التفاعل بين البيئة والوراثة . حقا إن الاستعداد الوراثى شرط أساسى لنمو السلوك ، ولكنه غير كاف وحده لتفسير اكتسابه . فلابد من وجود عوامل بيئية إلى جانب العوامل الوراثية لكى تتحقق عملية النمو .

ليس هذا فحسب ، بل إن هذه العوامل البيئية إذا لم تتوفر فى « الوقت المناسب » فقد لا يظهر السلوك المميز للنوع إطلاقا . ويسمى هذا الوقت المناسب « بالفترة الحساسة » (Sensitive Period) أو « الفترة الحرجة » (Critical Period) . فمن الملاحظات التى سجلت بالنسبة للسلوك المميز للنوع عند بعض الحيوانات أنه لا يظهر كاستجابات نمطية محددة بالنسبة لمثيرات معينة فحسب ، بل إن ظهوره أو عدم ظهوره يعتمد أيضا على الفترة التى يتعرض لها الحيوان لذلك المثير . فإذا أخذنا أفراخ البط مثلا ، نجد أنها فى مرحلة حاسمة معينة (بعد ساعات من خروجها من البيض) يمكن حملها على أن تتحرك خلف أى شىء يتحرك قريبا منها ابتداء من كرة القدم حتى المجرب نفسه . فإذا كان التوقيت صحيحا فإن هذه الأفراخ تستمر بعد ذلك فى اتباع هذه الأشياء . هذا السلوك المميز لهذا النوع ، يسمى « **بالانطباع** » . فإذا تعرضت هذه الأفراخ للشىء المتحرك بعد يوم أو يومين من فقسها ، فإنها لا تتبع ذلك الشىء ، وبالتالى لا ينمو لديها سلوك « الاتباع » أو « الانطباع » المميز لنوعها . ذلك أنها تكون عندئذ قد تجاوزت « **الفترة الحساسة** » لنمو ذلك السلوك .

وبالمثل ، فإن كثيرا من الطيور يتعلم أن يصدح بالأنغام المميزة لنوعها أثناء فترة حساسة من حياتها . فإذا لم تتعرض هذه الطيور لسماع هذه الأنغام أثناء تلك الفترة فإنها قد لا تستطيع بعد ذلك أن تؤديها أو قد تؤديها بطريقة فجة . كذلك فإن صغار الكلاب تكون الروابط (الاجتماعية) بالإنسان أو بغيرها من الكلاب أثناء الأشهر القليلة الأولى من حياتها ، ولكن يصعب عليها تكوين هذه الروابط إذا عزلت طوال هذه الفترة ،ز ثم تعرضت بعد ذلك لنفس الظروف البيئية .

أما بالنسبة للإنسان ، فإنه وإن كان لا يبدو فى حياته تلك الفترات الحساسة القصيرة اللازمة للتعلم ، كما هو الحال فى الحيوان ، إلا أنه يخضع أيضا لنفس المبدأ . بمعنى أنه توجد لدى الإنسان فترات حساسة ، وإن كانت طويلة ومرنة نسبيا ، نتعلم فى خلالها أنماطا سلوكية معينة . ومن أمثلة هذه الأنماط السلوكية « التعلق » الاجتماعى و« اللغة » . فقد قام كثير من علماء النفس (ذوى التوجه البيولوجى) بدراسات تبين أن السنة الأولى أو السنتين الأوليين من حياة الطفل تعتبر التفرة الحساسة بالنسبة لتكوين علاقات اجتماعية سوية (Bowlby, 1969) و(Ainsworth et al., 1978) . كذلك تجمعت من الدراسات التى أجريت على الصم أو الذين أصيبوا بتلف فى مراكز الكلام ، بيانات تدل على أن الفترة ما بين سن السنتين وسن الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة ، تعتبر الفترة الحساسة بالنسبة لتعلم اللغة عند الإنسان (Linneberg, 1967, 1969) .

هذه الحقائق ، إن كانت تعنى شيئا فإنما تعنى أن حداً أدنى من ظروف بيئية معينة ، لابد من توافرها فى فترة محددة من فترات نمو الكائن الحى ، قبل أن يصبح قادرا على إظهار سلوك ما ، يكون معدا لاظهاره من الناحية الوراثية . بعبارة أخرى ، فإن التكوين البيولوجى الوراثى ، ليس مؤهلا وحده – بالاستقلال عن البيئة – « لانتاج » أى سلوك يتميز به نوع ما من الكائنات ، بل لابد من تفاعل هذا التكوين البيولوجى الوراثى مع ظروف بيئية معينة . ولا ينسحب هذا على الصفات السلوكية وحدها وإنما على الصفات البيولوجية ذاتها ، فالقطط التى تحرم من الضوء بعد الولادة مباشرة لمدة ثلاثة أشهر ، لا يمكنها أن ترى بعد ذلك إطلاقا .

هذا المدخل التفاعلى – أى الذى يؤكد ضرورة التفاعل بين الوراثة والبيئة – هو السائد الآن عند علماء الايثولوجيا وعلماء النفس البيولوجيين .

المدخل السلوكى (نظريات التعلم)

التعليم بالتدعيم :

يتشكل السلوك ، بناء على هذه النظرية ، على أساس ما يتعرض له الكائن الحى من أحداث خارجية . ويتضمن تغير السلوك عمليات ترابطية . فأصحاب هذه النظرية ينظرون إلى الكائن العضوى على أساس أنه يستجيب لمثيرات معينة باستجابات معينة . ويرمزون إلى هذه العلاقة بالمعادلة م (مثير) ← س (استجابة) . ويمكن أن يكون المثير أى فعل أو عامل يحدث أو يسبب أو يغير نشاطا لدى الكائن . أما الاستجابة فهى رد الفعل من ناحية الكائن العضوى على المثير . فالمطر مثلا (مثير) ، قد يجعلك ترفع شمسيتك (استجابة) . ورائحة الخبز (مثير) قد يجعلك تأكل (استجابة) . ويمكن تعديل المعادلة م ← س بطرق عدة ، ولكنها تستبعد السلوك الذى يرجع إلى عوامل وراثية أو إلى النضج . وتتحدث نظرية التعلم فى وضعها التقليدى عن عمليتين أو مبدأين فى تفسير هذه العلاقة بين المثير والاستجابة . هذان هما **الاشراط الاستجابى والاشراط الإجرائى** .

ويتلخص المبدأ الأول (**الاشراط الاستجابى**) بصورة مبسطة على النحو التالى :

« إذا أقرنت مثيرا محايدا بمثير طبيعى عدة مرات ، فإن ذلك المثير المحايد أصلا ، سوف يصبح مثيرا لنفس الاستجابة (التى يثيرها المثير الطبيعى) » ولقد صاغ هذا المبدأ فى السنوات الأولى لهذا القرن العالم الفسيولوجى الروسى (بافلوف) تحت عنوان « الفعل المنعكس الشرطى » ثم أعاد صياغته تحت عنوان « الاشراط الاستجابى » ، العالم النفسى

الأمريكى المعاصر « سكنر » . والتجربة الكلاسكية المعروفة التى تمثل عمل هذا المبدأ هى تلك التى قام بها بافلوف على الكلاب ، حيث كان يقوم بدق جرس معين قبل ثوان من تقديم الطعام للكلب الجائع . وبتكرار هذا الاقتران بين نغمة الجرس والطعام عدة مرات ، يصبح سماع الجرس وحده كفيلا بإسالة لعاب الكلب قبل تقديم الطعام .

وينطبق هذا المبدأ على الإنسان كما ينطبق على الحيوان . فإذا فرضنا أن طفلا صغيرا كان يحب الأرانب ويلعب معها ، وإذا فرضنا أننا أخذنا نحدث صوتا عاليا مزعجا فى كل مرة يبدأ فيها الطفل يلعب مع الأرانب ، وأن ذلك تكرر عدة مرات ، فإن نتيجة ذلك هى أن يتعلم الطفل أن يخاف من الأرانب حتى بدون إحداث أى صوت .

وينطبق هذا المبدأ فى التعلم على الأفعال المنعكسة كما ينطبق على السلوك الانفعالى ، فيتعلم الطفل مثلا الخوف من الوحدة أو الخوف من الظلام أو الخوف من الحيوانات ، إذا اقترنت هذه الموضوعات بمثير طبيعى للخوف كالألم أو العقاب مثلا . فترتبط الاستجابة الانفعالية كالحب والكره والطموح والخوف والاستمتاع والخجل والتذوق وغيرها ، ترتبط بمثيرات جديدة بعد أن تكون هذه المثيرات الجديدة قد اقترنت بالمثيرات الطبيعية لهذه الاستجابات .

وقبل أن نتناول المبدأ الثانى للتعلم نذكر مثالا تجريبيا مناسبا. وموضوع المثال هذه المرة فتاة صغيرة ، عمرها حوالى سبعة عشر شهرا ، أما الموقف التجريبى فهو عبارة عن حجرة معيشة عادية أجريت عليها بعض التعديلات الطفيفة لكى تخدم غرضا معمليا . ونبدأ ملاحظاتنا عندما تجرى البنت من الصالة إلى الغرفة وتحاول أن تلفت انتباه أمها التى جلست تقرأ إلى جوار النافذة . وإذ تفشل البنت فى جهودها تتجول بعيدا عن أمها . وفى أثناء تجوالها بعينيها حول الغرفة ، تلمع عيناها فجأة لوجود شىء جديد . إذ يبرز مقبض على شكل الحرف (T) من ثغرة صغيرة بين الضلفتين المنزلقتين للباب الذى يؤدى إلى حجرة الطعام . وتحت المقبض مباشرة طبق من الصفيح فى متناول يد الطفلة بسهولة . وإذ تقترب البنت من هذه الأشياء بسرعة ، وإن كان بحذر ، تلمس بأصبعها المقبض وتنظر فى الطبق . وعندما تفعل ذلك تقع قطعة صغيرة من الشيكولاته فى الطبق ، وذلك من أنبوب يختفى طرفه الآخر فى حجرة الطعام . وتؤخذ البنت بذلك الحدث وتجفل للحظة بعيدا عن الطبق . ولكنها تعود لتلتقط قطعة الشيكولاته وتأكلها . وبعد ثوان قليلة تمسك البنت بالمقبض بشدة وتدفع به إلى أسفل لمسافة بوصة أو ما إليها . متسببة بذلك فى سقوط قطعة أخرى من الحلوى فى الطبق . ومن ذلك الوقت تشغل البنت هذه الرافعة بكفاءة متزايدة وبسرعة ، وتأكل القطعة فور نزولها حتى تفقد الحلوى أخيراً جاذبيتها .

فى هذا المثال البسيط يتضح لنا المبدأ الثانى من مبادىء التعلم . ويمكن ببساطة أن نلخص هذا المبدأ بقولنا : « إن أى فعل يمكن أن تتعدل قوته بناء على نتائجه » والفعل فى مثالنا هنا هو الضغط على المقبض أو الرافعة . أما تقوية هذا الفعل فقد شاهدناه فى صورة تكراره بشكل متزايد . وأما نتيجة الفعل فكانت بالطبع نزول قطعة الحلوى فى الطبق .

وكان أول من تحدث عن هذا القانون أو المبدأ ، عالم النفس الأمريكى « ادوارد ل . ثورنديك » ، وذلك فى بداية هذا القرن ، وسماه **قانون الأثر أو النتيجة** ، وقام بتجارب عدة ليبين أهميته فى سلوك الإنسان والحيوان .

على أن « سكنر » قد أعاد صياغة هذا القانون تحت عنوان **الاشراط الإجرائى** ويمكن أن نرمز إلى الاشراط الإجرائى هذا على النحو التالى : س ← م . حيث ترمز (س) إلى الاستجابة (الضغط على الرافعة) وحيث السهم يرمز إلى العبارة (تؤدى إلى) وحيث (م) تعنى المثير المدعم أى الشيكولاته .

وواضح أن الشيكولاته ليست هى النوع الوحيد من المدعمات الإيجابية التى يقوى بها السلوك الإجرائى أو تثبت بها استجابة ما . إن هى إلا واحدة من بين أسرة كبيرة من هذه المدعمات ، ومن أمثلتها الإطراء والتشجيع والاستحسان الاجتماعى والنجاح والتقدير والاهتمام والحب والعطف والتقبل والمركز والجوائز بأنواعها ... الخ قائمة طويلة . فنحن نلاحظ جميعا أن الطفل يبتسم بانشراح وسعادة إذا قلنا له أنه أجاد ، ويتقدم فى عمله تقدما مرضيا ، والتلميذ الذى ينشر له بحثه الممتاز فى مجلة المدرسة قد لا يدخر وسعا فى البحث والاطلاع بعد ذلك .

وباختصار فإن الطفل يتعلم كل عاداته تقريبا نتيجة الحصول على واحد أو أكثر من هذه المدعمات . فعادات الطعام والشراب وعادات السلوك الاجتماعى كاحترام الكبير أو طريقة الحديث أو التعامل مع الآخرين والمهارات المختلفة مثل المشى والكلام والسباحة والكتابة والعزف على آلة موسيقية وقيادة السيارة وغير ذلك من أنواع السلوك الإجرائى المختلفة ، يتعلمه الطفل على أساس هذا المبدأ الثانى للتعلم وهو مبدأ الاشراط الإجرائى .

وتستكمل نظرية التعلم المبادىء التى تتحكم فى تغير السلوك أثناء عملية النمو على النحو التالى :

إن بعض حالات التعلم لا تكون لها هذه الصفة بشكل واضح . أو بعبارة أخرى فإنه سواء فى حالة الاشراط الاستجابى أو فى حالة الاشراط الإجرائى فإن التعلم لا يقتصر أثره فقط على الموقف الذى تم فيه التدريب بل قد يتعداه إلى مواقف أخرى مشابهة وتسمى هذه العملية بعملية « التعميم » .

وقد يكون فى مثال للتعميم من مختبر بيافلوب بعض الفائدة هنا للتوضيح . تعلم كلب أن يسيل لعابه عند سماع نغمة معينة . وعندما ثبتت الاستجابة تماما بالنسبة لهذه النغمة (وهى النغمة الوحيدة المستعملة أثناء التدريب) ، اختبرت نغمات أخرى لرؤية أثرها على سيلان اللعاب عند الكلب . ولقد سحبت جميعها اللعاب دون استثناء وإن كان بدرجة أقل من تلك النغمة الأصلية . لقد حدث « تعميم » على المثيرات بمعنى أن الكلب قد أصبح يستجيب لها جميعا بنفس الطريقة إلا من حيث مقدار اللعاب المسال . فالنغمات القريبة فى ترددها من المثير الشرطى أحدثت ، بشكل عام ، سيلان لعاب أكثر من تلك التى كانت أبعد منها فى هذه الناحية .

وعلى ذلك يمكن أن يقال أنه إذا ارتبط سلوك إجرائى أو استجابى بموقف مثير معين فإن مواقف مثيرة أخرى يمكن أن تثيره بعد ذلك بدون عملية إشراط جديدة . أى أن التعلم قد يعمم أثره على مواقف أخرى مشابهة . وأمثلة التعميم فى الحياة اليومية هى من الشيوع بحيث قد تمر دون ملاحظه . وقد تكون أكثر وضوحا عند الأطفال حيث تكون فى غالب الأمر مسلية . فالآباء يتبسمون للطفل الذى يصيح ناطقا كلمة « كلب » عندما يرى حصانا أو بقرة أو أى حيوان آخر يسير على أربع . أو قد يضحكون عندما يسمعون الطفل يقول أن المياه الغازية لها طعم يشبه « تنميل » القدم . أو قد تحرج الأمهات عندما يصيح الرضيع قائلا « بابا » عندما يشاهد رجلا قد لا يمت له بأى صلة يسير فى الشارع . وهكذا . والحقيقة ببساطة هى أن الطفل (أو الكبير) الذى يكون قد اكتسب شرطا (عن طريق الاشراط) أن يستجيب بطريقة معينة فى موقف معين ، سوف يظل يستجيب بهذه الطريقة إذا ما تغير عنصر من عناصر الموقف ، بل وحتى عندما تتغيب بعض العناصر الرئيسية فى الموقف . وعلى ذلك فإن كلا من السلوك الإجرائى والاستجابى يصبح مرتبطا بمثيرات فى منتهى الكثرة (على سبيل التعميم) فى فترة مبكرة جدا من حياة الفرد .

ولكن الأمر لا يستمر على هذا النحو على طول مراحل النمو ، فالطفل عندما يكبر قليلا يستطيع أن « يميز » بين أبيه وغيره من الرجال ويستطيع أن ينطق بكلمة « كلب » فقط عندما يرى كلبا وليس عندما يرى شيئا آخر وهكذا . فكيف إذن « يميز » الناس بين الأشياء على النحو الذى يفعلون ؟ لماذا نستطيع أن نميز ليس فقط بين الكلاب وذوات الأربع الأخرى ولكن أيضا بين سلالات متعددة من الكلاب ؟ ولماذا يستطيع مدرب الكلاب أن يميز فروقا بينها وأكثر مما نستطيع نحن ؟

مثل هذه الأسئلة تجيب عنها نظرية التعلم ببساطة عن طريق مبدأ « **التمييز** » الذى يمكن وضعه كالآتى :

الروابط التى تقوم بين المثيرات والاستجابات عن طريق التعميم يمكن فكها كل على حده . أو بعبارة أخرى ، يمكن أن يستمر « التدعيم » (أو الثواب أو المكافأة التى تتضمنها عملية الاشراط بنوعيها) بالنسبة للرابطة الأصلية ، فى حين تترك الروابط الأخرى دون تدعيم حتى يعتريها الانطفاء . وفى النهاية فإن الاستجابة سوف تصدر بالنسبة للمثير الأصلى فحسب أو كذلك تقريبا . وبالتالى فإن المثيرات المعممة تصبح مرة أخرى بدون تأثير . فالكلب فى مختبر بافلوف الذى تعلم أن يسيل لعابه عندما يسمع نغمة معينة سيسيل لعابه أيضا عن طريق التعميم بالنسبة لنغمات ذات تردد مختلف . ولكن إذا تكرر ترديد هذه النغمات دون اقران ذلك بتقديم الطعام ، أى إذا استمر التدعيم فقط بالنسبة للنغمات الأصلية ، دون النغمات الأخرى فسيأتى الوقت الذى لا تستطيع فيه هذه النغمات الأخرى أن تسحب أى لعاب ، بالرغم من استمرار النغمة الأصلية قادرة على أن تفعل ذلك . وبالمثل إذا لم نقر الطفل على إطلاق الأسماء على غير مسمياتها الأصلية وأقررناه فقط على اطلاقها على مسمياتها الأصلية فسوف يميز شيئا فشيئا بين الأشياء بعضها وبعض . وكذلك الحال بالنسبة لأى عملية تمييز أخرى وإن اختلفت طريقة (التدعيم الفارق) فى كل حالة (أى التدعيم الذى يتم عند صدور الاستجابة لمثيرات معينة ويحجب عند صدورها بالنسبة لمثيرات أخرى) .

وما يحدث بالنسبة لتمييز المثيرات يحدث أيضا بالنسبة **لتمايز الاستجابات** . وبعبارة أخرى فإن التمايز بالنسبة للاستجابات كالتمييز بالنسبة للمثيرات . ومع ذلك فمنعا للبس أصبحت كلمة تشكيل هى الاصطلاح الأكثر شيوعا عندما نتحدث عما يحدث بالنسبة للاستجابات . ولعل خير وصف لعملية تشكيل السلوك هو ما عبر عنه سكنر كالآتى :

« أن الاشتراط الإجرائى يشكل السلوك كما يشكل المثال قطعة من الصلصال . فبالرغم من أنه عند نقطة معينة يبدو كما لو كان المثال قد انتج شيئا جديدا تماما ، إلا أننا نستطيع دائما أن نتتبع العملية منذ البداية عندما كانت قطعة الصلصال غير متمايزة أصلا . وبإمكاننا أن نجعل المراحل المتتابعة التى نعود بها إلى هذه الحالة الأصلية ، من القصر بالدرجة التى نريدها . فلا نجد عند أى مرحلة من المراحل أن شكلا ما قد ظهر مختلفا كل الاختلاف عما كان عليه فى المراحل السابقة عليه مباشرة . حقا إن الشكل النهائى يبدو وقد أصبحت له وحدته وتكامله من حيث التكوين ، ولكننا لا نستطيع أن نجد أى نقطة يمكن أن يكون قد ظهر عندها هذا الشكل فجأة . وبنفس المعنى فإن السلوك الإجرائى يقاس هو الآخر ، بالشىء الذى يبرز كامل النمو لدى الكائن العضوى ، أنه نتيجة لعملية تشكيل مستمرة » (Skinner, 1953, P.91) .

ويسمى سكنر الطريقة التى بها يتشكل السلوك على هذا النحو بناء على مبدأ الاشراط الإجرائى بطريقة التقارب المتتابع (Successive approximation) أى ترتيب التدعيم بحيث

يعقب الاستجابة الأقرب فالأقرب من الاستجابة المطلوبة . وبمعنى أخر تدعيم الاستجابة كلما قربت ولو خطوة واحدة من الاستجابة المطلوبة ثم يحجب التدعيم حتى تتقدم الاستجابة خطوة أخرى وهكذا .

التعلم الاجتماعي :

على أن نظرية التعلم بالتدعيم لا تزال تواجه بمشكلة حاسمة فى محاولتها لبيان كيفية تشكيل السلوك . هذه المشكلة هي : كيف نكتسب الاستجابات الجديدة أصلا ؟ فكما يقول باندروا ، وولترز (Bandura and Walters, 1963) : « إننا نشك فى أن الاستجابات التى تصدر عن أفراد مجتمعنا كان يمكن أن تكتسب جميعا ، لو أن التدريب الاجتماعي اقتصر على طريقة التقارب المتتابع فقط . فهناك سلوك لا توجد له محددات واضحة سوى تلك المؤشرات التى تصدر عن أفراد المجتمع الآخرين عندما يظهرون ذلك السلوك هم أنفسهم » (P.3) .

ويبدو إذن أن أنواعا معينة من السلوك تتعلم عن طريق الملاحظة ، وهى العملية التى نطلق عليها أحيانا القدوة أو النمذجة أو التوحد ، أو النقل ، أو لعب الأدوار . فإذا كان على الأطفال أن يتعلموا لغة مجتمعهم فلا مناص عن وجود « نموذج لغوى » أى أشخاص يتكلمون أمامهم . وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك شواهد تدل على أن التعلم يحدث عن طريق الملاحظة ، حتى إذا لم ينتج الطفل السلوك الذى يظهر أمامه فى الحال ، ولا يحصل بالتالى على تدعيم . وكما يلاحظ ميشيل (Mischel, 1971) ، فإن ما تعرفه وما يتخذه سلوكك من أشكال يتوقف على ما تراه أو تسمعه وليس فقط على ما تحصل عليه (من تدعيم) .

ولقد حاولت « نظرية التعلم الاجتماعي » أن تعالج هذا النقص فى نظرية التدعيم ، فاتجهت فى تفسير التعلم على أساس ملاحظة القدوة . ولقد أجريت بحوث عدة على الدور الذى يلعبه التقليد فى عملية التعلم . ويبدو أن لعب الأدوار عن طريق التقليد (مثلا أن يؤنب أخ أخاه الرضيع بنفس العبارات والاشارات التى تستخدمها الأم) يسمح للطفل بأن يتعلم مجموعة بأكملها من السلوك المتداخل دون أن يكون على الطفل أن يمر بفترة طويلة من التدريب على التمييز . وبعبارة أخرى فإن الأطفال قد لا يقومون بما يأمرهم الآباء أن يقوموا به ، بل بما يرون آباءهم يقومون به (وهو شيء يعرفه الآباء منذ وقت طويل) .

وفى تجربة أجراها باندروا (Bandura, 1963) ، عرض على مجموعة من الأطفال شريطا سينمائيا يعرض أربعة استجابات عدوانية يقوم بها شخص كبير . وقد عرض على جزء من هؤلاء الأطفال نسخة يعاقب فيها هذا الشخص بقسوة ، فى حين عرض على الجزء الآخر نسخة كوفىء فيها هذا الشخص بسخاء ، وعرض على جزء ثالث نسخة لا يعاقب فيها

الشخص المعتدى ولا يكافأ . وقد لوحظ أن السلوك الذى يبديه الطفل فيما بعد ، يختلف باختلاف النسخة التى رآها . (أى أن الأطفال الذين رأوا النسخة التى يعاقب فيها المعتدين يبدون سلوكا يختلف عن سلوك أولئك الذين رأوا النسخة التى لم يعاقب فيها المعتدى وهكذا) .

والنماذج السلوكية فى المجتمع الحديث معظمها رمزى . وتعرض هذه النماذج إما عن طريق التعليمات (شفوية أو تحريرية) ، أو عن طريق الصور ، أو عن طريق خليط من الاثنين . ويصرف الأطفال وقتا طويلا فى مشاهدة الأفلام ، خاصة فى التليفزيون ولذا فإن هذه النماذج الرمزية يكون لها تأثير كبير على سلوكهم . كذلك يستخدم الآباء أمثلة من النماذج السلوكية فى تنشئة أطفالهم فيحكون لهم حكايات بطلها شخصية تاريخية أو شخصية خيالية ، وذلك لكى يوضحوا لهم أنواع السلوك التى يرغبون فيها . وغالبا ما تعكس مثل هذه النهاذج التى تتميز بها ثقافة معينة .

وعلى ذلك يبدو أن « اكتساب » سلوك ما قد ينتج أحيانا عن الملاحظة ، وأن « أداء ذلك السلوك يتوقف على النتائج المتوقعة منه . وعلى ذلك فقد أضافت نظرية التعلم الاجتماعى إلى المعادلة م ← س (التى تلخص كيف يحدث كل من الاشتراط الاستجابى ، والاشراط الإجرائى) ، مفهوم « النمذجة » ، أى تعرض الطفل لنماذج سلوكية تقع فى خبرته ، أما بطريقة مباشرة (مثل سلوك الآباء والأمهات والأخوة الكبار وغيرهم) ، أو بطريقة رمزية (كتلك التى يشاهدها الأطفال فى الأفلام وغيرها أو يسمعها فى القصص التى تروى له) . ويتطلب مفهوم النمذجة هذا افتراض وجود مرحلة يمكن أن نطلق عليها مرحلة صياغة المعلومات (Information Processing) . ففى هذه المرحلة يلاحظ الشخص ما يجرى أمامه ، ويصوغه ويختزن المعلومات ، ثم ينتظر الوقت المناسب لكى ينتج هذا السلوك الملاحظ . فالسلوك المتعلم على هذا النحو إذن « يكتسب » مرة واحدة عن طريق التعرض للنماذج ، وليس جزئيا عن طريق التدعيم الخارجى ومنحنيات التعليم البطيئة . وبذلك تكون نظرية التعلم الاجتماعى قد تجاوزت السلوكية التقليدية كما وضعها واطسن وسكنر .

المدخل المعرفى :

جان بياجيه (Piaget, 1967) :

لعل جان بياجيه هو أبرز علماء النمو النفسى فى وقتنا هذا . فلقد أوثق الرباط بين الأبحاث التى أجريت فى نمو الطفل فى المراحل المبكرة فى النواحى المعرفية ووضعها جميعا فى إطار نظرى موحد محكم ، يبين كيف ينتقل الطفل من مرحلة إلى أخرى من مراحل التفكير . وليس من الغريب أن يتبنى بياجيه الاتجاه المعرفى فى تفسير النمو ، فبعد أن بدأ تكوينه المهنى

كعالم بيولوجى ، عمل بعد ذلك فى معمل بينيه فى باريس لاعداد اختبار ذكاء للأطفال. ومن ثم بدأ اهتمام بياجيه بالاجابات « الخاطئة » التى وردت فى نتائج هذه الاختبارات . ولقد بدأ عندئذ يفكر فى أن الاجابات الخاطئة لم تجىء بسبب أن الأطفال أقل قدرة من الكبار من الناحية العقلية ، بل جاءت لأنهم يفكرون بطريقة مختلفة كلية عنهم ، ولأنهم ينظرون إلى العالم نظرة تختلف عن نظرة الكبير له . وأصبحت المشكلة التى تجذب انتباه بياجيه ، لذلك ، هى مشكلة أصل المعرفة . وكانت كتابات الفيلسوف الألمانى العقلى « ايمانويل كانت » هى التى استوحى منها بياجيه أفكاره . ويؤكد (كانت Kant) أن العقل عند الولادة لا يمكن أن يكون صحيفة بيضاء . ذلك أنه إذا كان الأمر كذلك لاستحال على الإنسان أن يكتسب القدرة على التفكير .

ففى رأى « كانت » أن القدرة على إصدار أحكام سببية والقدرة على إدراك الزمان والمكان والعدد ، إنما هى خصائص ذاتية للعقل ، تجعل من الممكن الاستفادة من الخبرة . وعلى ذلك فقد بدأ بياجيه فى دراسة كيفية نمو هذه الوظائف العقلية عند الأطفال : هل يدرك الوليد عند ولادته السببية والزمان والمكان والعدد ؟ أم أن هناك أبنية أكثر بساطة وأولية يتم تحولها فيما بعد إلى هذه الوظائف العقلية عن طريق الخبرة ؟

ويجيب بياجيه عن هذا السؤال بتقسيم عملية النمو إلى مراحل ، تبدأ بالمرحلة الحسية الحركية ، أو بمعنى آخر تبدأ بالبناء الذى يصدر عنه الحس والحركة فى صورتها الأولية ، وهى الأفعال المنعكسة . ومن هذه الصورة الأولية تنبثق عن طريق التفاعل بين الطفل والبيئة ، وعن طريق عملية تنظيم وإعادة تنظيم ذاتية ، جميع الخصائص المعرفية التى تتميز بها المراحل التالية . ومعنى هذا أن بياجيه قد جعل الحس والحركة سابقة على الفكر .

ففى رأى بياجيه أن الطفل يمر بسلسلة من المراحل منذ الولادة حتى الرشد . وتظهر هذه المراحل بنظام ثابت . ذلك أن كل مرحلة هى مقدمة ضرورية للمرحلة التى تليها . وتظهر فى كل مرحلة مجموعة معينة من « التشكيلات » أو الهياكل « السلوكية » (Schemes) وهذه قد تكون إما سلوكية ظاهرية (كمص الأصابع مثلا) أو عقلية معرفية (كتصنيف الأشياء مثلا) وتتضمن كلمة « هيكل » (Schemes) عند بياجيه كلا من نشاطات الطفل والأبنية (Structures) التى تقوم عليها هذه النشاطات .

ومراحل النمو عند بياجيه أربعة :

١ – المرحلة الحسية الحركية (Sensori-motor)

٢ – المرحلة قبل الإجرائية (Preoperational)

٣ – مرحلة العمليات العينية (Concrete operations)

٤ – مرحلة العمليات الشكلية (Formal operations)

وتمتد المرحلة الحسية الحركية من الولادة حتى سن الثانية تقريبا . وفى أثناء هذه المرحلة تظهر أول نماذج أو تنظيمات سلوكية . ففى البداية يكون الوليد مركزى الذات بشكل تام ، فهو لا يميز بين جسمه والحقيقة الخارجية ، وفى حوالى الشهر الثامن من عمره يبدأ الطفل يميز العالم الخارجى كشىء منفصل عن ذاته . كذلك تظهر فى هذه الفترة بوادر اللعب الرمزى فى حوالى سن الثمانية عشر شهرا . ويقسم بياجيه هذه المرحلة إلى ستة مراحل فرعية .

وفى أثناء الفترة قبل الإجرائية أى من سن الثانية حتى السابعة يستعد الطفل تدريجيا لفترة العمليات العينية . ففى بداية هذه الفترة يستجيب الطفل أساسا للمظهر الخارجى ، كما توضح ذلك مشكلة الاحتفاظ . فالطفل فى هذه الفترة مثلا يحكم على أربعة أشياء مرصوصة فى صف واحد بحيث تكون متقاربة تماما من بعضها البعض ، بأنها أقل كما من نفس العدد من هذه الأشياء إذا ما وضعت فى صف واحد أيضا ولكن متباعدة عن بعضها البعض . ولا يتجاوز الطفل هذه المرحلة المظهرية إلا بعد أن يكون قد مر بالعديد من الخبرات . فبعد أن يكون قد عد كلا من الصفين مرات عديدة مثلا يستطيع الطفل أن يدرك أن الصفين يحويان نفس العدد من الأشياء ، أى كميات متساوية . وفى أثناء هذه الفترة أيضا يتعلم الطفل أن يستخدم اللغة وأن يكون صورا ذهنية .

وتمتد فترة العمليات العينية (الحسية) من سن السابعة حتى سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة . ويشير اصطلاح « عمليات عينية » إلى العمليات العقلية التى يستطيع الطفل أن يقوم بها نحو الأشياء المحسوسة التى تقع تحت ملاحظته . فالطفل يستطيع عقلياً أن يضيف ويطرح أشياء من مجموعات . كما يستطيع أن يدرك وجود مجموعات تندرج تحت فئة أعم . مثلا يستطيع الطفل أن يدرك عقليا ما إذا كان صندوق ما يوجد به عدد من الكرات الحمراء أكبر أو أصغر من عدد آخر من الكرات الزرقاء دون أن يلجأ إلى قياس هذا الفرق عن طريق معادلة الكرات واحدة بواحدة . ومع ذلك فإن مثل هذه العمليات تظل محصورة فى حدود الخبرة الحسية للطفل . ذلك أن الطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع بعد أن يفكر منطقيا بأفكار مجردة .

وتبدأ مرحلة العمليات الشكلية (التجريدية) فى المراهقة المبكرة . ففى هذه الفترة يحصل الطفل على مبادىء التفكير المجرد كما يبدأ فى القيام بعمليات على العمليات ذاتها . أو بمعنى آخر فإنه يصبح قادرا على التفكير فى الأفكار ذاتها كما كان قادرا على التفكير فى الأشياء العينية أو المحسوسة . فالمراهق يستطيع أن يقوم بعمليات ذهنية تتعلق بعبارات فرضية وأن يستخلص من هذه العبارات نتائج منطقية بصرف النظر عن صدق المحتوى . مثل هذا

النوع من التفكير يؤدى فى نهاية الأمر إلى القدرة على برمجة العقول الالكترونية أو تصور التركيب الذرى ، أو القيام بالملاحة الجوية أو البحرية ، أو ما إلى ذلك من الأعمال التى تحتاج إلى تفكير مجرد . ومن جهة نظر النمو العقلى يعتبر الطفل قد وصل إلى مرحلة النضج .

وإذا كان النمو فى نظر بياجيه يسير فى مراحل تتميز كل منها بتنظيم سلوكى وعقلى معين ، فكيف يحدث ذلك ؟ ما هى القوى الفعالة فى الطفل التى تجعله يسير فى اتجاه معين للنمو ؟

يجيب بياجيه على هذين السؤالين بنظرية فى التغير تبدأ بمفهومين أساسيين هما : مفهوم التنظيم ومفهوم التكيف . ويشير مفهوم التنظيم (Organization) إلى جميع الأبنية الطبيعية والأبنية السيكولوجية فى نظم متآلفة . وهذا الميل موروث ولكن الطريقة التى يتكيف فيها فرد بالذات ويقوم بها بعملية التنظيم هذه تتحدد بعوامل بيئية ، أى بالبيئة التى يعيش فيها الفرد ويكبر ويتعلم . وفى نظرية بياجيه لا تعنى كلمة تكيف ما تعنيه عند داروين من حيث البقاء للأصلح . بل هى تعنى أكثر من ذلك : أنها تعنى أيضا القدرة على تعديل البيئة .

ويتضمن التكيف (Adaptation) صورتان : المواءمة (Accomodation) والاستيعاب (Assimilation) وتشير المواءمة إلى الميل إلى التغير كاستجابة للبيئة . فلنفرض طفلا عرض عليه مكعب براق من البلاستيك لم يسبق له أن رآه . فلكى يمسك بهذا المكعب لابد له من التكيف لصفات هذا المكعب : حجمه ، موضعه ، شكله ، ملمسه ، وزنه . وفى الوقت الذى يحاول فيه أن يتناول المكعب فإن عينيه وذراعيه تتواءمان مع وضع المكعب . وكذلك تتواءم يداه مع حجم المكعب وشكله وملمسه . وعندما يرفع الطفل المكعب ويقربه من فمه لابد لعضلات جسمه أن تتواءم مع وزنه ، فى الوقت الذى تتواءم فيه عيناه ويداه مع تغير المنظور والنشاط الحركى . وهكذا تتضمن أبسط العمليات سلسلة من المواءمات المتصلة التى لابد من ظهورها إذا كان للمكعب أن يصل إلى هدفه النهائى . وغالبا ما يكون ذلك الهدف هو فم الطفل .

على أن بياجيه يسرع لكى يوضح أن المواءمة لا يمكن أن تتم دون عملية الاستيعاب . والاستيعاب هو إدماج عناصر من العالم الخارجى ضمن نشاط الطفل الذاتى . ففى سن أربعة أشهر مثلا تصبح عمليات تناول شىء والإمساك به وإحضاره إلى الفم نمطا سلوكيا متسقا كل الاتساق . وعندما يرى الطفل شيئا جديدا فإنه ينشط تجاهه مستخدما مثل هذه الأنماط السلوكية المألوفة والمستقرة لديه . وبمعنى ما ، فإن الطفل يدمج أو يستوعب الأشياء الجديدة فى إطار الطرق المتعامل مع الأشياء . ويمثل بياجيه عملية الاستيعاب بعملية الهضم حيث تعامل الأشياء الجديدة كغذاء للتنظيمات الحسية الحركية .

وتعتبر المواءمة والاستيعاب عمليتين متكاملتين . فتتضمن الواحدة (المواءمة) تحويل التركيبات كاستجابات للبيئة ، فى حين تتضمن الثانية (الاستيعاب) التعامل مع البيئة على أساس التركيبات التى سبق تكوينها . فالأطفال باستمرار يحاولون أن يصلوا إلى توازن بين الاثنين : ففى الشرب مثلا يوازنون بين ماء أكثر من اللازم وماء أقل من اللازم ، وفى الأكل ، بين طعام أكثر من اللازم وطعام أقل من اللازم . وفى اختبار العالم المحيط ، بين ما يعرفونه بالفعل وما هو جديد ومحير . ويسمى بياجيه هذه العملية بعملية « التعادلية » (Equilibration) .

والتعادلية عند بياجيه هى الميكانزم الذى يقوم عليه النمو (وهنا أيضا يقصد بالنمو كل من النمو الجسمى والنفسى) « فيمكن التحدث عن النمو بمعنى ما على أنه التعادلية المتصاعدة : من الدرجات الأقل تعادلا إلى الدرجات الأكثر تعادلا » (Piaget, 1967) . ولكن إذا ما وصل الطفل إلى مستوى معين من التعادل فما الذى يدفعه إلى مستويات عليا من النمو ؟ بعبارة أخرى لماذا يظهر النمو المعرفى .

يعتقد بياجيه أن النمو المعرفى ينتج عن جهود الطفل لفهم العالم الطبيعى فكل خطوة نحو هذا الفهم تثير أسئلة جديدة . وكما يعرف كل والد بل وربما تذكر أنت نفنسك ، فإن السؤال المحبب للطفل هو سؤال « لماذا ؟ » ويستمر السؤال حتى يصل الطفل إلى تعادل تام بين التركيبات المعرفية لديه والمعلومات التى تأتيه من العالم الخارجى . وعند هذه النقطة يبدأ الاستدلال الشكلى . فمن الحاجة إلى فهم ما يجرى فى خبرته الذاتية يكون الطفل نموه العقلى . وإذا سرنا بالتحليل خطوة أخرى إلى الأمام يمكن أن نسأل : ما هو مصدر حب الاستطلاع اللانهائى هذا الذى نلاحظه عند الطفل ؟ ويجيب بياجيه على هذا السؤال بأن الحاجة إلى المعرفة خاصية أولية للكائن العضوى ذاته . وهذه الحاجة هى التى تقود الكائن العضوى إلى غايته وهى النضج العقلى .

المدخل الدينامى النفسى (فرويد وأريكسون)

التحليل النفسى :

تعتبر نظرية التحليل النفسى نظرية تركيبية من حيث أنها تعالج تنظيم الانفعالات والخبرة عن طريق افتراض وجود تركيبات يمكن أن تحل الواحدة منها محل الأخرى (السخاء محل الشراهة ، والكراهية محل الحب ، وهكذا) ، وكذلك عن طريق افتراض مراحل للنمو هى عبارة عن تحولات من مراحل سابقة لها . وبالرغم من هذا التشابه العام بين نظرية بياجيه ونظرية التحليل النفسى ، إلا أن هناك فروقا أساسية بينهما . ومن أهم هذه الفروق هو تأكيد نظرية التحليل النفسى على التنظيم الفردى للشخصية بدلا من الحديث عن تركيب عام

للعقل . ونظرية التحليل النفسى تركز على الصراعات التى تبقى معلقة ، أى محلولة وغاير محلولة (جزئيا) ، لدى الفرد . ثم الصور المختلفة التى تتخذها طريقة تكيف الفرد لهذه الصراعات .

ولقد وضع فرويد (١٨٥٦ - ١٩٣٩) أساس نظرية التحليل النفسى . وتقوم النظرية أساسا على افتراض وجود دوافع أساسية (غرائز) وأن هذه الدوافع الأساسية لابد من اشباعها فى كل مرحلة من مراحل النمو . والذى ينقل الطفل من مرحلة إلى أخرى هو نضجه البيولوجى ، ولكن الخبرات التى يمر بها الطفل فى كل مرحلة هى التى تحدد الناتج السيكلوجى لهذه المرحلة بالنسبة للطفل . فكل من الاحباط الزائد والاشباع الزائد يؤدى فى أى مرحلة إلى التثبيت على حاجات تلك المرحلة . ويسمى فرويد كل مرحلة من مراحل النمو باسم المناطق من الجسم التى تشبع الدوافع عن طريقها فى تلك المرحلة . وعلى ذلك فالطفل يمر بالمرحلة الفمية والمرحلة الشرجية والمرحلة القضيبية ، لأن مصدر الاشباع الغريزى ينتقل بيولوجيا من الفم إلى الشرج إلى العضو التناسلى . وعندما يصبح الأطفال فى المرحلة القضيبية (بين الثالثة والسادسة) فإنهم يتعرضون للصراع الأوديبى (أو صراع الكترا) تبعا لكونهم ذكورا أو أناثا . فالأطفال الذكور - كما يدعى فرويد تكون لديهم عندئذ جاذبية جنسية لا شعورية نحو أمهاتهم . أما الأطفال الأناث فتكون لديهن مثل هذه الجاذبية نحو آبائهن . وإذ كان موضوع الجاذبية لا يمكن الحصول عليه ، لذا فإن الطفل يضبط مشاعره هذه ويتوحد مع الوالد من نفس الجنس . هذا التوحد يؤذن ببداية مرحلة الكمون التى تستمر حتى المراهقة . وفى المراهقة تمهد التغيرات الفسيولوجية الطريق إلى المرحلة الجنسية والاهتمام بالناس من الجنس الآخر .

ويعتقد فرويد أن الأطفال يكتسبون تنظيماتهم الشخصية الأساسية فى أثناء النمو الجنسى النفسى . فالتنظيم الأول فى الظهور هو تنظيم « الهو » الذى يمثل الغرائز الباحثة عن الاشباع بشكل بدائى ، أى دون ما ضبط أو توجيه . فعندما يكون الطفل جائعا أو وحيدا فإنه ينفجر فى عاصفة من الغضب والصراخ حتى تشبع حاجته . ثم بعد ذلك فى أثناء سنوات ما قبل المدرسة يصبح الطفل قادرا على ضبط دوافعه الأولية ، بناء على ما تتوقعه منه البيئة وما تفرضه عليه من واجبات . والتنظيم الذى يختص بالعلاقة بين الدوافع والواقع يسمى « الأنا » . وتمكن « الأنا » طفل ما قبل المدرسة أن ينتظر حتى يحصل على الاشباع وأن يتعرف على أكثر من طريقة للحصول على الاشباع . وأخيرا ، وعندما يكون الطفل قد حل الصراع الأوديبى عن طريق التوحد ، مع الوالد من نفس الجنس ، فإنه يكتسب عندئذ ضميرا . ذلك أن المعايير الخلقية للأبوين تمتص ويكتسب الطفل « الأنا الأعلى » (الضمير) الذى يجعله دائما غير مرتاح إذا ما خالف إحدى القواعد الخلقية ويرى فرويد أن سمات الشخصية للفرد الراشد

تتحدد على أساس من الطريقة التى أشبعت بها (أو لم تشبع) الحاجات الطبيعية للطفل فى مراحل نموه المختلفة .

تعديل اريكسون (Erik Erikson, 1968) :

على أن ثمة تعديلات قد أدخلها اريكسون على هذه النظرية مبينا على وجه الأخص كيف أن الأحداث الاجتماعية فى حياة الطفل تؤثر فى شخصيته فيما بعد . ولذلك تسمى نظرية اريكسون بالنظرية النفسية الاجتماعية ، ذلك أنها تأخذ فى الاعتبار النمو السيكلوجى للفرد فى علاقته بالمحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه . أما نظرية فرويد فتوصف بأنها نفسية جنسية لأنها تعتبر النمو النفسى هو مظهر من مظاهر الغريزة الجنسية .

ويحدد اريكسون ثمانى مراحل للنمو فى دورة حياة الفرد . وتتضمن كل مرحلة نوعا من المواجهة مع البيئة والأزمة المترتبة على هذه المواجهة (ولا يعنى بالأزمنة كارثة بل مجرد نقطة تحول) . والأزمة فترة تتميز بالقابلية الشديدة للتأثر مع وجود إمكانيات ضخمة . ولذا فهى مصدر للقوة وعدم التوافق فى نفس الوقت بالنسبة للفرد .

ولقد سمى اريكسون المرحلة الفمية عند فرويد بمرحلة الادماج (InCorporative) ، وهى مرحلة استقبال وتقبل ، وفيما بعد مرحلة أخذ واحتفاظ . والنتاج المثالى الذى يمكن أن تتمخض عنه هذه المرحلة هو فى نمو الشعور بالثقة بالنفس وبالآخرين بالمثل . إلا أنه غالبا ما يكون ناتج هذه المرحلة هو شعور عميق بعدم الثقة فى النفس أو فى الآخرين . أما المواجهة الأساسية فى هذه المرحلة فتقوم فى تغذية الطفل ثم فطامه .

أما المرحلة التى يسميها فرويد بالمرحلة الشرجية ، فتتضمن دوافع متناقضة بين الامساك والاطلاق . والمواجهة الأساسية فى هذه المرحلة تتركز على عملية التدريب على ضبط الاخراج . والنتاج المثالى فى هذه المرحلة هو – فى رأى اريكسون – أن يشعر الطفل بالاستقلال الذاتى (أو القدرة الذاتية على الضبط والتحكم) . على أنه فى كثير من الأحيان ينتهى الطفل من هذه المرحلة وهو ملىء بمشاعر قوية من الخجل والشك .

ويسمى اريكسون مرحلة الطفولة المبكرة (المرحلة القضيبية عند فرويد) بمرحلة الاقتحام (Intrusion) اقتحام الفضاء . اقتحام المجهول . اقتحام آذان الناس وعقولهم . اقتحام الأجسام الأخرى أو الاقتحام عليها . والمواجهة فى هذه المرحلة هى تحقق الطفل من أنه لا يستطيع أن يحل محل الأب فى وجدان الأم (أو العكس بالنسبة للبنت) ويصبح الوالد المنافس هو المثل الأعلى بالنسبة للطفل . والنتيجة التى تتمخض عنها جهود الطفل فى الاقتراب من هذا المثل الأعلى تتراوح بين شعور قوى بالمبادأة أو شعور عميق بالذنب .

ويستمر اريكسون فى بيان المراحل الأخرى على نفس النسق من حيث المواجهة القائمة على أسا بيولوجى اجتماعى بين الطفل والبيئة المحيطة ، ثم الأزمة المترتبة على هذه المواجهة ، ثم النتاج النهائى مصاغا فى صورة الصفة ونقيضها . فطفل المدرسة الابتدائية مثلا (مرحلة الكمون عند فرويد) يتعلم أن ينتج الأشياء وينمو لديه الشعور بالانجاز والتمكن ، ولكن قد ينمو لديه أيضا شعور بالنقص . ومواجهة المراهق قد يترتب عليها إما شعور بالهوية والذاتية أو « أزمة الذاتية » المألوفة . وإلى جانب هذه المراحل فى الطفولة يضيف اريكسون مجموعة مراحل أخرى بعد مرحلة المراهقة ، تدخل بعملية النمو فى مرحلة الرشد ، على نفس المبادىء التنظيمية ، كما هو مبين فى الجدول التالى :

السن على وجه التقريب	مراحل فرويد	مراحل اريكسون
المهد	الفمية	الثقة فى مقابل عدم الثقة
١ ½ - ٣	الشرجية	التلقائية فى مقابل العار والشك
٣ - ٦	القضيبية	المبادأة فى مقابل الذنب
٦ - ١٢	الكمون	الانجاز فى مقابل النقص
المراهقة	التناسلية	الذاتية فى مقابل اضطراب الذات
الشباب	—	الألفة فى مقابل الانعزال
الرجولة (الأنوثة)	—	الانتاج فى مقابل الانطواء على الذات
الشيخوخة	—	التكامل فى مقابل اليأس

الفصل السادس

نحو إطار نظري موحّد في تفسير النمو

* تكامل النظريات.
* نحو إطار موحد.
* دافع الكفاءة كمحور أساسي للنمو.

نحو اطار نظرى موحد فى تفسير النمو

تكامل النظريات :

والآن وبعد أن استعرضنا المداخل النظرية الأساسية فى تفسير عملية النمو ، فإنه يبدو بوضوح أن كلا منها كان يركز انتباهه على ناحية تختلف تماما عن تلك التى كانت محل اهتمام غيره . ففى حين أكد المدخل البيولوجى على أهمية التكوين العضوى ، نجد أن المدخل السلوكى (نظريات التعلم) قد أكد الدور الذى تقوم به البيئة فى سبيل تشكيل الخصائص السلوكية للفرد . وفى حين ركز المدخل المعرفى اهتمامه فى بيان المراحل المختلفة للنمو المعرفى ، نجد أن المدخل الدينامى (فرويد واريكسون) قد اهتم بتحليل الكيفية التى تنمو بها النواحى الانفعالية والاجتماعية فى المراحل المختلفة

وإذ كانت كل نظرية قد اهتمت بناحية دون الأخرى من نواحى النمو ، لذلك فإن هذه النظريات تعتبر فى الواقع متكاملة وليست متعارضة . فإذا كان المدخل البيولوجى وحده لم يقدم تفسيرا كافيا لاختلاف النمو باختلاف الجماعات أو باختلاف الأفراد فى داخل الجماعة الواحدة ، فقد جاء المدخل السلوكى (نظرية التعلم) ليكمل هذه الناحية ، ويحدد على أساس تجريبى علمى ثابت ، المتغيرات البيئية المسئولة عن نمو السلوك . وقد جاء بذلك فى صورة قوانين ومبادىء تحدد العلاقات بين أساليب الثواب والعقاب المختلفة (التدعيم سلبا أو إيجابا) ، وبين التشكيلات السلوكية التى يمكن أن تترتب على هذه الأساليب . كذلك بين أثر القدوة والمحاكاة فى نمو هذه النماذج السلوكية .

إلا أن نظريات التعلم بدورها لم تتحدث عن مراحل لذلك التغير الذى يعترى سلوك الفرد . ذلك أنها لم تأخذ فى الاعتبار الطفل ككل . كما لم تأخذ فى الاعتبار كذلك ديناميات التفاعل بين الطفل وبين الظروف البيئية . لقد جعلت من الطفل كائنا سلبيا يتقبل فقط ما يقع عليه من آثار ، وتشكل البيئة سلوكه كما يشكل المثال قطعة الصلصال ؛ كما نظرت إلى التغير فى السلوك على أنه مجرد زيادة كمية وليس عملية تنظيمية .

والواقع أن كلا من المدخلين المعرفى والدينامى قد استكملا هذا العجز الذى تعانى منه نظريات التعلم ؛ فاهتمت بالطفل باعتباره كائنا ديناميا يتفاعل ككل مع الظروف البيئية . وأظهرت أن التغير الذى يعترى سلوكه ، بناء على ذلك ، إنما يتم على أساس مرحلى ذى نظام معين ، تعتمد فيه كل مرحلة على ما قبلها وتؤثر فيما بعدها .

ولقد « تقاسم » كل من المدخل المعرفى والمدخل الدينامى الكائن البشرى فيما بينهما ، ففى حين ركز الأول اهتمامه فى النواحى المعرفية فقد ركز الثانى اهتمامه فى النواحى الانفعالية والاجتماعية .

وإذن فإن أياً من هذه المداخل لا يستطيع وحده أن يقوم بتفسير عملية النمو . وإنما تتعاون هذه المداخل جميعا فى التفسير بعبارة أخرى فإن تطبيق هذه المداخل النظرية جميعا ، بدلا من واحد منها فقط ، هو الذى يعطينا صورة كاملة أكثر واقعية ، فى تفسير النمو النفسى الاجتماعى للكائن البشرى. ولذا فقد بدأ علماء النفس النمائيين فى العقد الأخير فقط يتعاملون مع هذه النظريات على أساس أنها متكاملة وليس متعارضة . على أن هذا الموقف من علماء النفس لا يعنى فى التطبيق أنهم يستخدمون المداخل الأربعة فى كل من ظاهرة نمائية . ذلك أن كل مدخل ، كما رأينا ، يتناول مجموعة محدودة من البيانات ، تختلف عن تلك التى يتناولها المدخل الآخر. فالمدخل البيولوجى مثلا لا يستطيع أن يجيبنا عن السؤال : لماذا تختلف سمات الشخصية لدى التوائم المتماثلة إذا ربوا فى بيئات مختلفة ؟ كذلك قد لا يكون المدخل الدينامى مفيدا فى تفسير السبب الذى يجعل الأطفال الكبار قادرين على إدراك خداع البصر الذى لا يستطيع الصغار منهم إدراكه . وبالمثل هناك من الظواهر النمائية ما لا يستطيع كل من المدخل السلوكى أو المعرفى أن يفسره .

ولذا فقد درج المؤلفون اليوم على اتخاذ ذلك الموقف المتكامل بالنسبة للمداخل المختلفة ، وهو أنهم ينتقون المدخل المناسب لتطبيقه فى تفسير الظواهر النمائية التى يصلح أكثر من غيره فى تفسيرها . فإلى الحد الذى يجدون فيه مدخلا ما مفيدا فى تفسير بعض الحقائق النمائية فإنهم يستخدمون ذلك المدخل فى التفسير ما دام لا يتعارض مع المنهج العلمى بشكل عام . وهكذا يؤلف الكتاب وقد تقاسمت فيه النظريات المختلفة تفسير عملية النمو كل منها فى مجال اختصاصه . وأغلب المؤلفين الآن يرتاحون إلى هذا الأسلوب ، دون أن يحاول أحد منهم – فى حدود علمنا – أن يخطو خطوة أبعد من ذلك نحو إيجاد اطار موحد يستطيع أن يجمع بين هذه المداخل المختلفة (Fischer&Lazarson, 1984) .

نحو اطار نظرى موحد :

على أننا إذا نظرنا إلى ما تعرضه هذه المداخل من حقائق لا تعارض بينها ، كما سبق أن أشرنا ؛ وإذا صرفنا النظر عن تعصب كل منظر لوجهة نظره ، ومحاولة تعميم وجهة النظر هذه على جميع الحقائق الأخرى ، يصبح الوصول إلى إطار موحد بعد ذلك أمرا سهلا وضروريا فى نفس الوقت . فإذا اعتبرنا أن المدخل البيولوجى يمدنا بالأساس « التكوينى » اللازم لعملية النمو ، وإن كان هذا الأساس غير كاف للتفسير ؛ وأن المدخل السلوكى يمدنا بالقوانين العامة

التى تحكم تغير السلوك دون أن يحدد الظروف الخاصة التى قد تجعل هذا التغير يتخذ اتجاها دون آخر ؛ يبقى أمامنا فى الواقع – بعد هذه الأسس العامة – خطان رئيسيان يتقاسمان نمو الطفل فيما بينهما . الخط الأول هو المدخل المعرفى (بياجيه) والخط الثانى هو المدخل الدينامى (فرويد واريكسون) .

والواقع أن كلا من الخطين قد أثرى علم النفس النمائى اليوم ، سواء بما أضافه من حقائق أو بما وضعه من منهج للبحث ، بحيث أصبح من الصعب إغفال قدر أى منهما . فقد كان لبياجيه فضل كبير ولا يزال فى توجيه الاهتمام إلى دقائق عملية النمو ، وليس فقط إلى القوانين العامة التى تحكمه . ولقد كان لطريقته فى تتبع عملية النمو خطوة بخطوة عن طريق الملاحظة العميقة لحالات فردية ، أكبر الأثر فى توضيح أمور كثيرة فى نواحى النمو المعرفى . وقد انعكست آثار أبحاث بياجيه بشكل واضح فى السنوات الأخيرة على طريق التدريس ونمو الأبحاث التربوية والتعليمية فى نفس الاتجاه .

كذلك كان للمدخل الدينامى سواء التقليدى على يد فرويد أو المعدل على يد اريكسون ، أكبر الأثر على دراسة النمو أيضا ولكن فى جانب مختلف تماما ، هو الجانب الانفعالى الاجتماعى ، أى نمو سمات الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعى . فلقد أوحت الأفكار التى جاء بها هذا الاتجاه إلى علماء النفس بدراسة أساليب التنشئة الاجتماعية وآثارها فى تكوين الشخصية ، وكذلك بدراسة ظواهر كالتعلق الاجتماعى عند الطفل ، وتحديد الدور الجنسى ، والانحرافات السلوكية . وأن ما أضافه اريكسون من تعديل على نظرية التحليل النفسى التقليدية قد أعطى للثقافة وما تضعه على الطفل من مسئوليات أو واجبات ، الدور الذى تستحقه فى تفسير عملية النمو . كما أعطى لإيجابية الطفل فى هذه المواجهة ما كان يعوزه بناء على التفسير الفرويدى الذى كان يؤكد الحتمية البيولوجية . ولقد أصبحت « أزمة الذاتية » عند المراهق ، كواحدة من الأزمات النفسية الاجتماعية التى قام اريكسون بتحديدها ، حديث جميع المحللين الآن ، على أساس من هذا الموقف الدينامى الثقافى .

إننى لا أريد أن أطيل هنا فى إظهار مكانة كل من هذين المدخلين ، المعرفى والدينامى ، فقد أصبح ذلك شيئا معترفا به الآن من الجميع . ولكن الذى يعنينا الآن هو : هل من المفيد الآن أن يبقى هذان المدخلان بإمكاناتهما الهائلة، سائرين فى خطين متوازيين دون أى محاولة لتحقيق الالتقاء بينهما ؟ وهل يتحمل تفسير النمو باعتباره عملية كلية يتعرض لها كائن موحد ، أن يظل هذا التفسير مجزءا على هذا النحو ؟

لا شك أن الاجابة على هذه الأسئلة بالنفى هى الشىء المنطقى . ولكن ما هو الحل ؟

دافع الكفاءة كمحور أساسى للنمو :

الواقع أن الحل قد برز منذ خرج علينا هوايت (White, 1969) بمفهومه عن « **دافع الكفاءة** » (Competence, motivation) ، وإن كان أحد لم يحاول أن يستغل هذا المفهوم فى تحقيق التكامل بين المدخلين الرئيسيين فى تفسير النمو (المدخل المعرفى والمدخل الدينامى) . وربما كان السبب فى ذلك هو أن بياجيه لم يكن معروفا فى الولايات المتحدة الأمريكية قبل الستينات من هذا القرن .

يرى هوايت أن جميع أفراد الإنسان يولدون ولديهم دافع أولى نحو السيطرة على البيئة ، وهو ما يطلق عليه « دافع الكفاءة » . وفى رأى هوايت أن افتراض وجود هذا الدافع يساعد على تفسير أنواع من السلوك لم يكن تفسيرها قبل ذلك بالأمر السهل . وإلا فكيف نفسر مثلا ضحك الأطفال عندما يهزون الشخشيخة (الجرجاشة) فتحدث صوتا . إن ما يفرح الأطفال فى مثل هذه الحالات هو شعورهم بالقدرة على التأثير (أى إحداث أثر ما) فى البيئة المحيطة . أنه إدراك من ناحية الطفل بأن نشاطه يمكن أن يجعل البيئة تستجيب له بطرق يقع زمامها فى يده هو . إن جميع أنواع النشاط المتضمنة فى لعب الأطفال هو من نفس النوع . ليس هذا فحسب بل إن لعب بعض الحيوانات أيضا يمكن أن يدخل تحت هذا النوع من التفسير . فليس هناك فرق فى رأى هوايت بين استمتاع الطفل بهز جرجاشته عندما تحدث صوتا ، ولعب القطة بكرة من الخيوط الصوفية .

ولا يستمد هوايت الشواهد على وجود دافع الكفاءة هذا من فائدته فى تفسير أنواع السلوك غير الهادف فحسب ، بل أيضا من فائدته فى تفسير إصرار الطفل أحيانا على تعلم أشياء صعبة كركوب الدراجة أو القراءة مثلا . وهو يلفت النظر مثلا إلى الجهود التى يبذلها طفل عمره سنة واحدة وهو يحاول الانتصاب واقفا على قدميه . فبالرغم من تكرار المرات التى يقع فيها الطفل والتى قد يصطدم فيها بأجسام صلبة تسبب له ألما أو كدمات موجعة ، نجد أنه يظل يحاول ويحاول حتى ينجح . وعندما يتمكن الطفل أخيرا من المشى بسهولة وانسياب ، بعد تلك المحاولات المضنية ، لا يسعه العالم من الزهو الذى يملؤه وهو يخطو بقدم ثابتة على الأرض . لقد أشبع دافعه إلى الكفاءة فى إتمام هذا النشاط الإنسانى الضرورى .

ولكن كيف يساعد مفهوم الكفاءة هذا فى حل المشكلة التى نحن بصددها : إدماج المدخلين المعرفى والدينامى ، بل وغيرهما من المداخل الأخرى ، فى إطار نظرى موحد ؟ الواقع أن قيمة الإضافة التى جاء بها مفهوم الكفاءة لا تكمن فقط فى تفسير بعض النشاطات التى كانت تبدو بغير تفسير فى حياة الرضع وصغار الأطفال ، بل فى أنه قد ساعد على اعتبار السلوك المعرفى سلوكا تكيفيا، شأنه فى ذلك شأن السلوك الانفعالى والاجتماعى . إن مفهوم الكفاءة يمكن إعادة صياغته على النحو التالى : نحن جميعا فى « حاجة » إلى أن نتعامل بفاعلية

(أى بكفاءة) مع البيئة (إذا كان لنا أن نتكيف معها) . ومن ثم فإننا نسعى بشكل أولى إلى تحقيق تلك الفاعلية (الكفاءة) . وإذن فسلوكنا جميعه وبشكل أولى مدفوع إلى تحقيق الكفاءة ، ولا فرق فى ذلك بين سلوك معرفى أو حركى أو انفعالى أو اجتماعى . بعبارة أخرى فإن حاجة الكائن العضوى إلى التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئته هى حاجة أولية . ولا فرق فى ذلك بين بيئة مادية وبيئة اجتماعية .

فإذا أخذنا بهذا التحليل نجد أننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا « **عرفناها** » . ومن هنا كان اعتبار النشاط التلقائى للفحص والاستكشاف وجميع أنواع النشاط المعرفى ، نشاطا تكيفيا بدافع تحقيق الكفاءة . ولا تختلف هذه الفكرة فى الواقع عن فكرة بياجيه الذى اعتبر أن الذكاء عبارة عن ميكانزم تكيفى بالنسبة للجنس البشرى .

ومن ناحية أخرى فإن مفهوم الكفاءة لا يتعارض مع المدخل الدينامى فى تفسير النمو ، بل على العكس فإنه يدعم هذا المدخل . وعلى الأخص فى الصورة التى وضعها اريكسون . ففى البداية يقوم الطفل بجهود تلقائية بدافع الكفاءة ، كما سبق أن أوضحنا . وتعود عليه هذه الجهود بدورها بنتائج إما إيجابية أو سلبية من البيئة الاجتماعية المحيطة ، عادة من الحاضن . فإذا كانت النتائج إيجابية ، يعود ذلك على الطفل بالثقة فى نفسه وفيمن حوله . أما إذا كانت سلبية فإنه بالعكس يشعر بانعدام الثقة والشك فى قدرته على إحداث تأثير فى البيئة ، أى فى كفاءته . وهكذا يعتمد الشعور بالكفاءة أو عدمه على المردود الاجتماعى من المحيطين ذوى المكانة الخاصة عند الطفل .

وإذا استرجعنا فكرة « الأزمات » التى تحدث عنها اريكسون والتى تمثل محاور مرحلية للنمو النفسى الاجتماعى للطفل نجد أنه من الممكن اعتبارها فى هذا الاطار حالات خاصة للكفاءة . ففى المرحلة الأولى يحقق الكفاءة لدى الطفل إشاعة « الثقة » المتبادلة بينه وبين الحاضن . وفى المرحلة الثانية يحقق الكفاءة لديه تنمية « الاستقلالية » وفى الثالثة « المبادأة » وفى المرحلة الرابعة « الانجاز » وهكذا . وبذلك يصبح مفهوم الكفاءة هو الاطار الأعم الذى تندرج تحته تلك المحاور المرحلية للنمو .

فى ضوء هذا الاطار النظرى الذى يعتمد « الكفاءة » (هوايت) دافعا أساسيا عاما للتفاعل بين الكائن البشرى والبيئة التى يعيش فيها ، والذى تعتبر مفاهيم (اريكسون) فى « الأزمات النفسية الاجتماعية » « فترات حساسة » مرحلية فى هذا التفاعل ، تكتسب معانيها وأهميتها من الثقافة التى يعيش فيها الفرد ، والذى يعتبر السلوك المعرفى سلوكا توافقيا ، والذى يعتبر محددات التعلم (التدعيم والتعلم الاجتماعى بالقدوة والمحاكاة) مفاهيم أساسية فى تفسير تغير السلوك بشكل عام ، والذى يعتبر الأساس البيولوجى فى النمو شرطا لازما ولكنه ليس بكاف .....

.... فى ضوء هذا الاطار النظرى ، يتناول المؤلف فى هذا الكتاب ، ظواهر النمو النفسى الاجتماعى للطفل فى جميع مراحل حياته ، على إنها جوانب لكائن موحد يرتبط بعضها ببعض أشد الارتباط ، وليس على أنها نواح منفصلة لا علاقة ببعضها البعض . وسوف يتضح ذلك بشكل أكبر عند قراءة الفصول المختلفة لهذا الكتاب .

الباب الثانى
بدايات النمو

* الفصل السابع: مرحلة ما قبل الميلاد.
* الفصل الثامن: الطفل حديث الولادة.

الفصل السابع

مرحلة ما قبل الميلاد

* مراحل تكوين الجنين.
* صحة الأم والتكوين البنائي للجنين.
* ظروف الميلاد.

مرحلة ما قبل الميـلاد

مقدمة :

مع تطور علم الأجنة ودراسة عوامل الوراثة الإنسانية ، ظهر لعلماء النمو أن الجنين يتعرض فى مراحل تكوينه المختلفة ، لظروف قد تترك آثارها على نموه بشكل دائم فيما بعد . فلقد أصبح معروفاً الآن أن الجنين لا يكتسب تكوينه العضوى ، وهو ما سيحدد مسار نموه مستقبلاً إلى حد كبير ، من العوامل الوراثية وحدها بل هناك - كما سبق أن أوضحنا - عوامل البيئة التى يعيش فيها . ويقصد بذلك البيئة الرحمية للأم ، وهى البيئة التى تتأثر بدورها بالبيئة الخارجية المحيطة بالأم وما يمر بالأم نفسها من خبرات وأحداث ، أو ما تعانيه من أزمات ، أو من احتياجات . ذلك أن ظروف الأم وحياتها وما تتعرض له من مؤثرات مادية ونفسية واجتماعية تؤثر بدورها فى تكوين الجنين ثم فى نموه بعد ذلك . وبالتالى فإن هذه الظروف وما يترتب عليها من آثار فى تكوين الجنين تشكل بعض المحددات الأساسية لنمو السلوك بعد الولادة . ويحدث ذلك إما بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة كما سنبينه بشكل أوضح فيما بعد .

ويتناول هذا الفصل ثلاث نقاط أساسية :

النقطة الأولى : تتعلق بمراحل تكوين الجنين وذلك بقصد تحديد « الفترات الحرجة » فى كل مرحلة ، وهى الفترات التى يمكن أن يكون لتأثير الظروف البيئية فيها آثار بعيدة المدى على جهاز معين من أجهزة الجنين أو على الجنين ككل .

النقطة الثانية : تتعلق بالعوامل البيئية التى يمكن أن تؤثر فى تكوين الجنين وبالتالى فى نموه مستقبلاً ، مثل التغذية والأمراض وما إلى ذلك مما يتصل بصحة الأم الحامل .

أما النقطة الثالثة : فهى تلك التى تتصل بظروف الميلاد وما يمكن أن يترتب عليها من حيث النمو .

مراحل تكويـــن الجنـــين

مرحلة البذرة (Zygote) :

تصل البويضة من المبيض إلى الرحم فى مدة تتراوح بين ثلاثة وسبعة أيام ، وتحدث أثناء هذه الفترة عملية الاخصاب . وبعد عدة ساعات من الاخصاب ، تبدأ البويضة فى الانقسام إلى خلايا جديدة ، وتتكرر عملية الانقسام هذه تبعاً لمتوالية هندسية كالآتى : ٢ - ٤ - ٨ - ١٦ وهكذا ، بحيث يوجد لدى الإنسان الراشد فى النهاية ٢٦ بليون خلية تقريباً .

انظر (شكل ٧ - ١) وانظر كذلك (شكل (٧ - ٢) .

وبعد عشرة أيام تقريباً تلتصق البذرة (البويضة المخصبة) بجدار الرحم ويمر ذلك بالمراحل الآتية :

١ - تتجمع الخلايا ويتكون منها :

(أ) « تجمع خارجى » يكوّن الغالوف لحماية الجنين وتغذيته .

(ب) « تجمع داخلى » وتتكوّن منه المضغة فيما بعد .

٢ - تنمو فيما بعد خيوط أو « حوالق » لتلصق البيضة بجدار الرحم .

٣ - تمتد هذه الخيوط لتصل إلى أماكن تجمع الدم الأموى فى جدار الرحم .

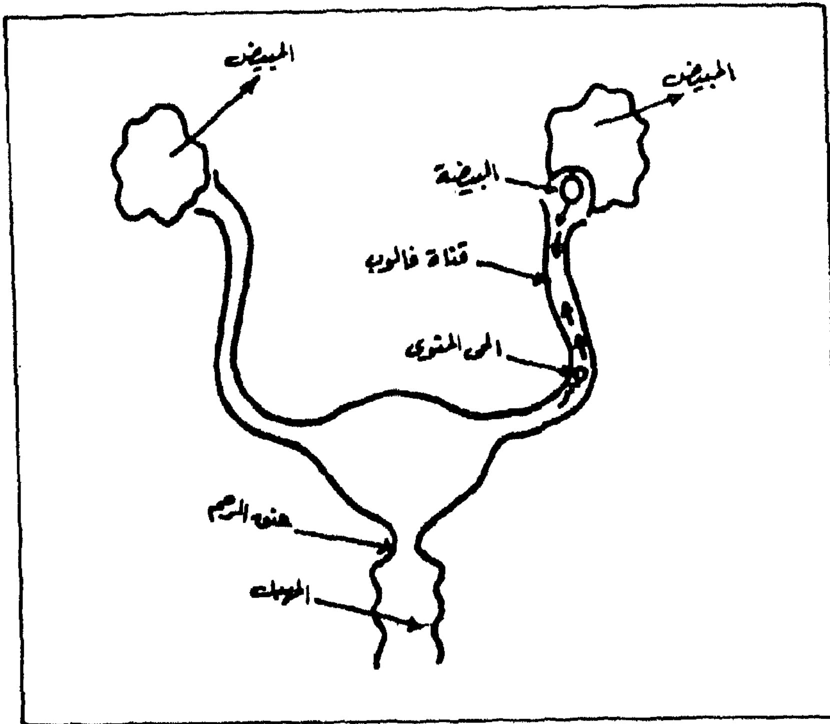
وبذلك تنتهى مرحلة البذرة وتبدأ مرحلة المضغة .

مرحلة المضغة (Embryo) :

فى الأسبوع الثالث من الإخصاب ، تتكاثر الخلايا التى تكوّن « التجمع الداخلى » وتكوّن بدورها ثلاث طبقات متباينة تتكون منها المضغة أو الجنين الخلوى . هذه الطبقات هى :

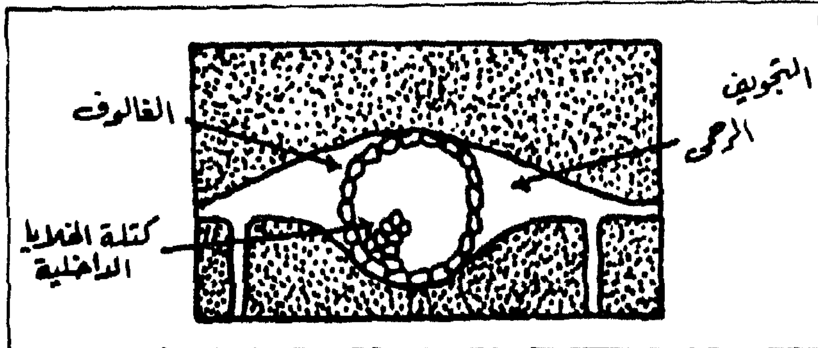
الطبقة الخارجية (Ectoderm) ومنها تتكون بشرة الجلد والجهاز العصبى وبعض أجزاء الأسنان والأظافر والشعر وغدد الجلد وخلايا إحساس اللمس .

الطبقة الوسطى (Mesoderm) ومنها يتكون الجهاز الدورى وأجهزة الاخراج والعضلات وطبقة الجلد الداخلية والهيكل العظمى فى مراحله الأولى .



شكل (٧ - ١)

الجهاز التناسلي عند الأنثى في حالة إتمام عملية الإخصاب



شكل (٧ - ٢)

يبين المراحل الأولى لانقسام الخلية الملقحة عند الالتصاق الأول بجدار الرحم

الطبقة الداخلية (Endoderm) ومنها تتكون الخطوط الأولى للجهاز الهضمى والجهاز التنفسى والشعب والرئتين والبنكرياس وغدد اللعاب والرقبة والتيموسية والكبد .

وفى هذه الأثناء يتكوّن من التجمع الخارجى ، الغشاء الذى ينمو عنه الكيس الذى يحفظ الجنين ويقيه ، وتتكوّن المشيمة .

وفى هذه المرحلة أيضاً يتكوّن الحبل السرى ليصل الجنين بمنطقة اتصال المشيمة بجدار الرحم حيث يختلط دم الأم بدم الطفل فيما يتمم تبادل الغذاء بين الأم والمضغة .

وفى اليوم الثامن عشر تظهر الرأس ، ومحاور الجسم الأمامية والخلفية ، ويظهر العجز .

وفى نهاية الأسبوع الثالث يبدأ قلب بدائى ينبض .

وفى آخر الأسبوع الرابع يبدأ وضوح منطقة الفم والقناة الهضمية والكبد ويتم نضج القلب ، وتتميز الرأس ومنطقة المخ بوضوح .

وفى الأسبوع السابع يتضح تكوين الوجه والفم والعينين والأذنين ، وتظهر الأذرع والأرجل والأصابع ملتصقة شبه متورمة ، وتبدأ الأعضاء التناسلية فى الظهور ، ويبدأ ظهور العضلات ، وتظهر الأحشاء الداخلية (كبد ، بنكرياس ، أمعاء ، رئتان .. إلخ) وتؤدى بعض وظائفها (الكبد مثلاً تولد خلايا الدم الحمراء) .

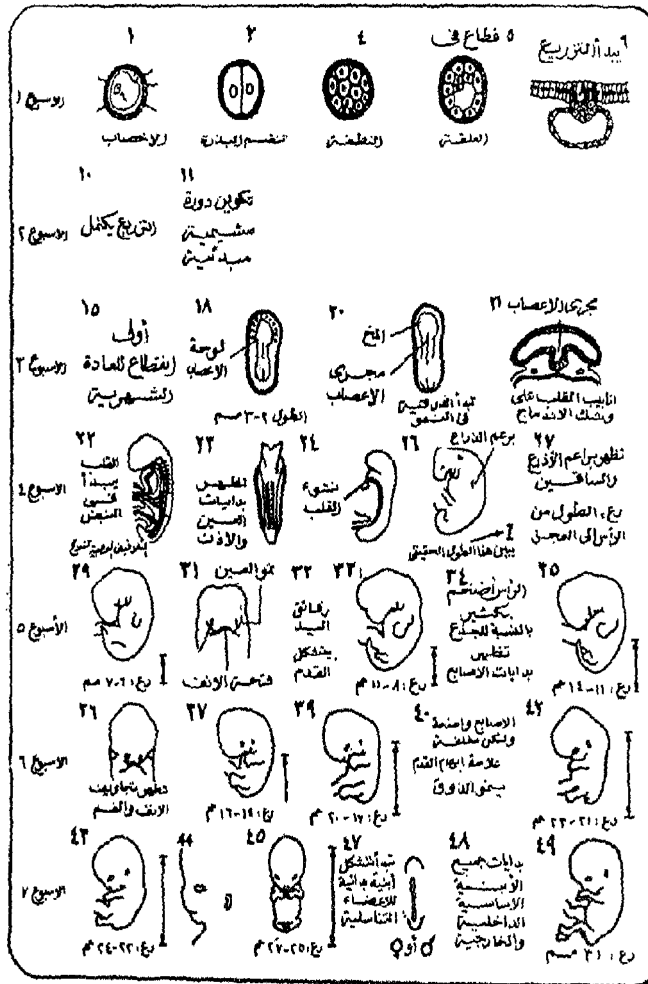
وفى مرحلة المضغة هذه يكون نمو الجهاز العصبى سريعاً فتظهر الرأس كبيرة ، ولذلك يتأثر كثيراً جهاز الطفل العصبى مما يحدث للأم فى هذه المرحلة . ويكاد يكتمل تكوين الجهاز العصبى بانتهاء الشهر الثانى . ويوضح الشكل ٧ – ٣ مراحل تكوين الجنين فى هذه الفترة .

مرحلة الجنين :

يتم فى الأسبوع الثامن والتاسع تكوين جميع الأجهزة التى كانت موجودة فى مرحلة المضغة وتأخذ دورها إيجابياً فيستجيب الجنين انعكاسياً للمس وتمايز وظائفه الحركية باطراد كما تزداد تعقيداً .

وبنهاية الشهر الثالث تقريباً يأخذ الجنين شكل الكائن البشرى عدا أن الرأس تكون كبيرة نسبياً . كذلك يتم نمو العضلات وتبدأ الحركات التلقائية للأطراف وتتشكل الجفون والأظافر . ويمكن هنا تمييز جنس الجنين كما تنمو حركة الشفاه والرأس والأطراف بطريقة تدريجية وبنظام معين .

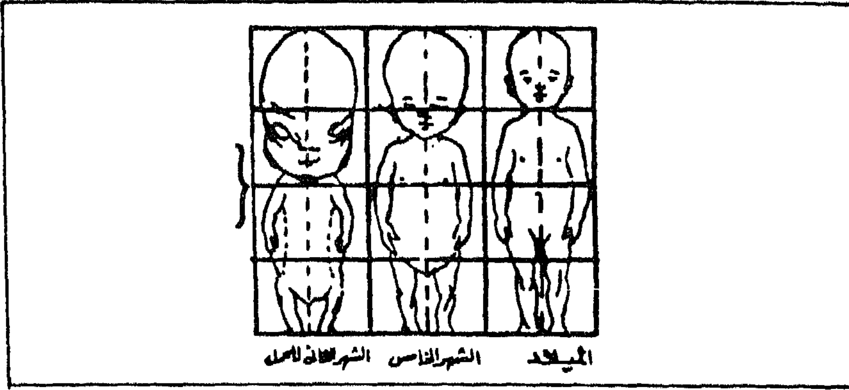
وفى نهاية الأسبوع السادس عشر تشعر الأم بحركة الجنين بوضوح ، كما يظهر الشعر ويتحرك الفم ، ويمارس الجنين حركة مص غير منتظمة وتتفتح العينان وترمش وتصبح الأيدى قادرة على الانبساط والانقباض .



شكـل ٧ - ٣ :

يبين مراحل تكوين الجنين فى الأسابيع الأولى من بداية الحمل (عن :

Moore, K.L. The Developing Human, Phildelphia: Saunders, 1977).



شكـل ٧ - ٤

يبين اختلاف نسب تكوين الجسم

من الجنين إلى الوليـد

لاحظ نسبة الرأس إلى الجسم فى الشهر الثانى من الحمل والخامس

وبعد الأسبوع العشرين يأخذ الجلد شكله كما عند الكبير (مع شعر كثيف) وتظهر الأظافر وتنمو غدد العرق .

وفى الشهر السادس يتم تشكيل العينين وتظهر براعم المذاق على اللسان واضحة ويستطيع الجنين أن يتنفس .

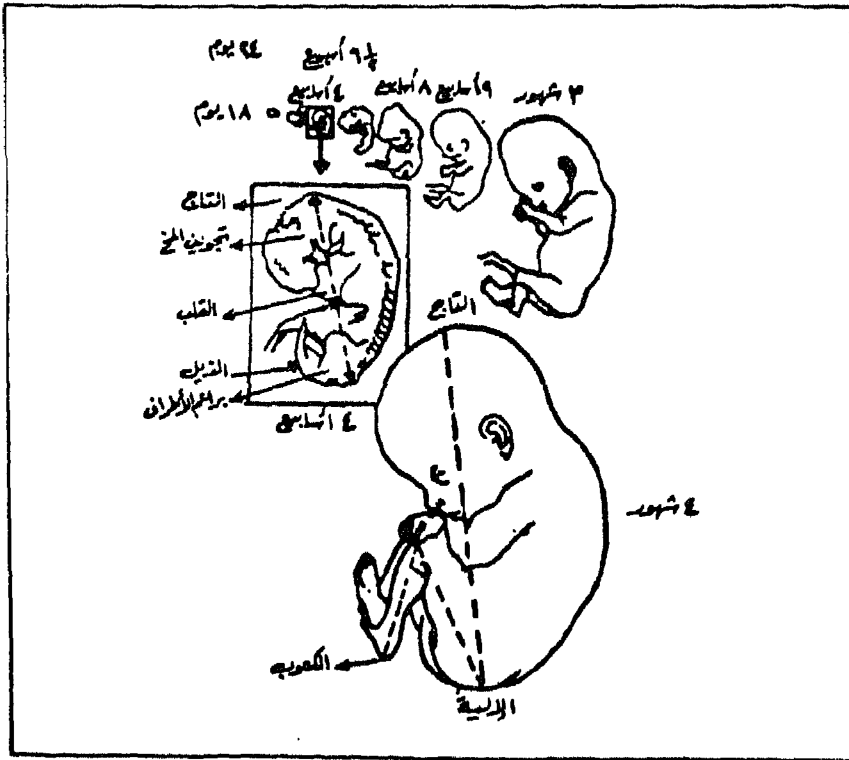
وفى الشهر السابع تكون جميع الأجهزة العصبية والدورية وغيرها قد نضجت تماماً فيمكن ملاحظة رد فعل الجنين لتغيرات درجة الحرارة وتمييزه للمذاق الحلو والملح والمر ، وكذلك تأثره بالروائح القوية ، إذا ولد الطفل فى هذه الفترة . وعندئذ فإنه أيضاً يبصر ويسمع ولكن بدرجة أقل من الطفل المولود الكامل النمو ، ثم يكتمل نموه على الأرض على النحو التالى :

١ - من الأسبوع الثامن والعشرين إلى الأسبوع الثانى والثلاثين : تظهر حركات ضعيفة مجهدة ليس فيها تناسق عضلى ، كذلك تظهر استجابات تحاش بسيطة للضوء والضوء الشديدين فى حالة التعرض لهما (يدير الرأس جانباً) ، القبض للكف ليس ممكناً ، التنفس ضحل وغير منتظم ، المص والبلع عملية ، لا تطول ومجهدة . لا نظام فى النوم واليقظة ، ضعف الصوت أو انعدامه ، انعكاسات الرقبة غير منتظمة .

٢ - من الأسبوع الثانى والثلاثين حتى الأسبوع السادس والثلاثين : حركات موجهة ، توافق عضلى متوسط عند الاستثارة ، تبدأ الانعكاسات السريعة فى الظهور ، (عند

التعرض للمثيرات يدير الرأس ويرفع الظهر) ، تتحدد مواعيد اليقظة ، يمسك بكفيه بطريقة أفضل عند الاستثارة ، صياح عند الجوع ، حركة الرقبة تنتظم نوعكاً .

٣ - من الأسبوع السادس والثلاثين حتى الأسبوع الأربعين : حركات نشطة ، التوافق العضلى جيد ، متابعة الأشياء بالعين ، استجابة انعكاسية قوية ، محاولة رفع الرأس عند التعرض للمثيرات ، مقاومة واضحة لأى إعاقة لحركة الرأس (انظر شكل ٧ - ٥) .



شكـل ٧ - ٥

يبين تطور تكوين أعضاء الجنين وبعض الأجزاء التشريحية

الفترات الحرجة فى مراحل نمو الجنين :

مما سبق إذن ، هناك ثلاث مراحل رئيسية فى تكوين الجنين : مرحلة البذرة وتقع فى الأسبوعين الأولين من الحمل ، ومرحلة المضغة وتقع فى الأسبوع الثالث إلى الأسبوع الثامن من الحمل ، ومرحلة الجنين وتقع فى الأسبوع الثامن للحمل حتى الميلاد . ويتوقف تأثير الظروف البيئية على نمو الكائن الحى الإنسانى فى هذه المراحل ، على الفترة التى يقع فيها هذا الكائن تحت ظرف أو آخر من هذه الظروف . فقد تؤدى الظروف البيئية العصيبة مثلاً إلى الاجهاض إذا ما تعرض لها الجنين فى مرحلة المضغة ، وبدرجة أقل فى مرحلة البذرة ، وقد تؤدى هذه الظروف أيضاً إلى تشوهات فى المولود . ولكن ، قلما تؤدى الظروف البيئية العصيبة إلى تشوهات إذا تعرض لها الجنين بعد الأسبوع العاشر . ويستثنى من ذلك — وهو استثناء له أهميته الكبرى — ما يحدث من عيوب فى المخ والجهاز العصبى . كذلك يمكن أن تتأثر العينان والأعضاء التناسلية بعد الأسبوع العاشر . وفى أى الحالات فإن الآثار التى تتركها ضغوط البيئة على الكائن البشرى أثناء فترات نموه الحرجة هى آثار مستديمة إذ قد يستحيل تصحيحها بعد ذلك .

وتعتبر مرحلة المضغة بالذات مرحلة حساسة لأن تكوينات أساسية كثيرة تنمو بسرعة فى هذه المرحلة . ولا شك أنه فى أثناء مراحل النمو السريع يزيد احتمال تأثر الصفات الوراثية بالظروف أو العوامل البيئية العصيبة التى قد تحول هذه الصفات عن مسارها الطبيعى . وكما سبق أن أوضحنا فإن الكائن البشرى قد يتأثر فى أثناء الفترات الحساسة من نموه بمؤثرات قد لا يكون لها نفس النتيجة إذا ما تعرض لها قبل أو بعد هذه الفترات . ففى أثناء نمو القلب مثلاً ، قد يتعرض الكائن لظروف تؤثر فى نموه فتشوهه . ولكن قد لا يكون لهذه الظروف ذاتها أى تأثير إذا ما حدثت قبل أو بعد هذه الفترة من نمو القلب ، وهكذا .

ويبين الشكل ٧ — ٦ الفترات الحرجة فى نمو كل جهاز من أجهزة الجسم على حده فى أثناء المراحل المختلفة من حياة الجنين .

شكـــل ٧ – ٦ :

يبين الفترات الحساسة (الحرجة) فى أثناء النمو قبل الميلاد . ويحدد الشريط الأسود الفترات الشديدة الحساسية ، أما الشريط الأبيض فيحدد الفترات الأقل حساسية ، وذلك بالنسبة لنمو الأعضاء والأجهزة المختلفة للإنسان . (عن Moore, 1977 مرجع سابق)

صحة الأم والتكوين البنائى للجنـــين

إن ثمانين فى المائة من المواليد المشوهين هى حالات ناتجة ليس عن الوراثة بل عن الظروف البيئية غير الصحية بالنسبة للجنين . ولحسن الحظ فقد أصبح العلماء الآن ، بناء على المعلومات المتجمعة لديهم فيما يتعلق بتكوين الجنين ، أكثر قدرة على تشخيص وعلاج الظروف قبل الولادية ، التى يمكن أن يكون لها تأثير سيء فى عملية النمو مستقبلاً . فعن طريق البذل أصبح من الممكن اكتشاف حالات الشذوذ الكروموزومى وأمراض الدم . وبما أن مثل هذه الحالات تظهر بصورة أكبر لدى المواليد الذين تكون أمهاتهم فوق الأربعين أو الذين تحمل فيهم أمهاتهم لأول مرة حول سن الثانية والثلاثين ، لذا فإن البذل يوصى به غالباً بالنسبة للأمهات من هاتين الفئتين . أما فيما عدا ذلك فإنه عن طريق العناية الطبية قبل الميلاد ، مع التغذية الصحية والاحتياطات المعقولة التى تتخذ ضد العدوى والعقاقير والأشعات ، يمكن تلاف العديد من المواليد المشوهين . ومن أهم الأسباب قبل – الولادية التى قد تؤدى إلى نمو شاذ عند الأطفال بعد الولادة ، سبب قديم معروف وهو سوء التغذية .

سوء التغذية ٠

إن ثلثى ، أو حتى ثلاثة أرباع الأطفال الذين يولدون فى البلاد النامية قد لا يجدون الغذاء الكافى اللازم للنمو السليم . على أن مشكلة سوء التغذية ليست قاصرة على البلاد النامية بل هى مشكلة قائمة حتى فى البلاد الأكثر حظاً من النماء ، وذلك بالنسبة للأمهات ذات الدخل المنخفض .

وتتضح أهمية التغذية للجنين لو علمنا أن معدل النمو الجسمى فى هذه المرحلة كبير جداً بالنسبة إلى حجم ووزن خليتى البويضة والحيوان المنوى . وتؤكد الملاحظات العامة تأثر الأم بحالة الحمل وتحملها لعبء كبير فى سبيل إمداد الجنين بالغذاء . فهو من ناحية يعتمد عليها فى الحصول على الكلسيوم والبروتين والدهنيات وغيرها من العناصر اللازمة للنمو نمواً سليماً . ومن ناحية أخرى تتحدد درجة مناعة الطفل ضد بعض الأمراض عن طريق ما يصله من الأم من فيتامينات . ويأتى غذاء الجنين من الأم عن طريق منطقة الاتصال بين الجنين وبين الأم ، وهى منطقة المشيمة ، بواسطة الحبل السرى (انظر شكل ٧ – ٧ وشكل ٧ – ٨) .

ولقد تركزت الأبحاث الحديثة على تأثير سوء التغذية ، فى أثناء الحمل وفى الأشهر الستة الأولى بعد الميلاد ، على النمو العقلى . ووجد من هذه الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من سوء التغذية فى هذه الفترة لا يصلون إلى النمو الجسمى الكامل بالنسبة لهم ، كما

أنهم لا يستطيعون أن يحققوا إمكانياتهم من حيث النمو العقلى . ذلك أن سوء التغذية يؤثر بشكل مباشر فى نمو المخ ، الذى يتطلب لنضج هذه الفترة قدراً معيناً من عناصر أساسية منها البروتين والفسفور والمغنسيوم . فإذا لم تستطع الأم أن تمد الجنين بالقدر الكافى من هذه العناصر يتأثر نمو المخ بشكل قد تدوم آثاره بعد ذلك (Hill, 1975) .

ولكن كيف يؤثر سوء التغذية على نمو المخ ؟ للإجابة على هذا السؤال لابد أن نعرف أولاً كيف ينمو المخ . لقد استطاع العلماء أن يميزوا مراحل ثلاثاً يمر بها نمو المخ عند الإنسان حتى يصل إلى مرحلة النضج :

المرحلة الأولى : وتقع فى فترة ما قبل الميلاد وفيها تزداد خلايا المخ عن طريق الانقسام .

والمرحلة الثانية : وتقع فى فترة السنة الأولى بعد الميلاد – وفيها ينمو المخ بعمليتين تحدثان فى نفس الوقت :

العملية الأولى : هى استمرار خلايا المخ فى التكاثر عن طريق الانقسام .

والعملية الثانية : هى زيادة حجم الخلية عن طريق كبر محتوياتها .

والمرحلة الثالثة : وتبدأ من نهاية السنة الأولى وفيها يزداد وزن المخ عن طريق زيادة حجم الخلايا فقط ، إذ تكون عملية الانقسام قد توقفت .

والآن لنعد إلى سؤالنا وهو كيف يؤثر سوء التغذية فى نمو المخ ؟ والإجابة هى أن الأمر يتوقف على : متى يحدث سوء التغذية . ففى أثناء المرحلتين الأوليين من مراحل نمو المخ يؤثر سوء التغذية عن طريق إعاقة انقسام الخلايا . وهنا تكون نتيجة التأثير دائمة ، أى أن سوء التغذية يترك أثراً دائماً لا يمكن علاجه . فإذا لم يحصل الجنين على التغذية الكافية ينخفض معدل انقسام خلايا المخ لديه . وقد يصل هذا التأثير إلى الحد الذى يقل فيه عدد خلايا المخ عند مثل هذا الجنين بمقدار ٢٠٪ عن العدد الطبيعى . فإذا استمر سوء التغذية بالنسبة لهذا الجنين لمدة ستة أشهر بعد الميلاد ينخفض معدل انقسام خلايا مخه مرة ثانية بمقدار قد يصل إلى ٢٠٪ أخرى وبذلك قد يظل مثل هذا الطفل طول حياته بمخ أصغر من المخ العادى بنسبة قد تصل إلى ٦٠٪ (Wyden, 1971) .

ولقد أظهرت الدراسات التى أجريت فى تشيلى وجواتيمالا وجنوب أفريقيا أن الأطفال الذين يتعرضون لسوء التغذية فى مرحلة مبكرة من حياتهم لا يمكنهم أن يصلوا إلى المستوى العقلى الذى يصل إليه زملاؤهم ممن لا يواجهون مثل هذه الظروف ، حتى ولو أعطوا بعد ذلك ما يعوض هذا النقص الغذائى (Wyden, 1971) . ولقد أكدت هذه النتائج

شكل ٧ - ٧

يبين كيف يتم تبادل الدم والغذاء فى مناطق الاتصال بين الجنين والأم

شكل ٧ - ٨

يبين العلاقة بين المضغة وبين الرحم والأغشية المختلفة

دراسة أخرى حديثة أجريت فى الولايات المتحدة الأمريكية على أطفال أمريكيين عانت أمهاتهم من نقص شديد فى البروتين أثناء النصف الثانى من فترة الحمل حيث تكون حاجة الجنين إلى البروتين أكثر ما يمكن . وبمقارنة هؤلاء بمجموعة أخرى من الأطفال كانت أمهاتهم تتمتع بصحة جيدة ، وجد أن أولئك الأطفال الذين حرمت أمهاتهم من البروتين كان وزنهم أقل عند الولادة . وعندما طبقت اختبارات الذكاء على كلتا المجموعتين ، (وقد استمر ذلك حتى سن الرابعة) وجد أن الأطفال الذين حرموا من البروتين كانت نتيجتهم سيئة بالنسبة للآخرين ، فقد كان متوسط نسبة ذكاء المجموعة الضابطة فوق المائة بقليل فى حين أن المجموعة التجريبية لم يزد نسبة ذكائها عن ٨٤ . وكان هذا الفرق على مستوى عالٍ من الدلالة . (Rosthbaum et, al., 1979)

على أن التعرض لسوء التغذية بعد السنة الأولى من الحياة لا يؤثر إلا على حجم الخلايا المكونة للمخ ، وهذا يمكن تصحيحه بالتغذية الصحية . ولقد أثبتت البحوث أن الأطفال فى هذه الحالة يظهرون قدرة كبيرة جداً على التعويض ، ذلك أنهم بمجرد حصولهم على التغذية الصحية فإن نموهم يسير بمعدل يتزايد بسرعة كبيرة . ويستمر هذا التزايد فى معدل النمو حتى يصل هؤلاء الأطفال إلى أقصى ما يمكن أن توصلهم إليه خصائصهم الوراثية .

والخلاصة أن سوء التغذية قد تكون له آثار خطيرة من حيث النمو بحيث لا يمكن فى أحوال معينة تعويض العجز الذى يسببه . وفى أحوال أخرى قد يكون بالإمكان تعويض ذلك العجز . ويتوقف الأمر جميعه على الفترة التى يتعرض فيها الجنين لسوء التغذية . وهذا ما يؤكد ما سبق أن ذكرناه عن الفترات الحرجة فى نمو الكائن الحى الإنسانى والآثار التى يمكن أن تحدثها ظروف البيئة فى مثل هذه الفترات من حيث تحديد مسار النمو عن خطه الوراثى .

المخدرات :

المخدرات هى كل ما يتعاطاه الفرد ، ويشعر بالضيق والتوتر إذا حرم منه فترة معينة ، ويسعى إليه حثيثاً ويؤرقه ألا يصل إليه . والمواد المخدرة قد تتعاطاها الأم الحامل بصورة مباشرة ، أو عن طريق مجموعة العقاقير التى تستعمل لتخفيف آلام الحمل من المهدئات أو من الحبوب المنومة مثلاً .

وتعتبر هذه المواد خطيرة ، وخاصة فى حالة الادمان حتى ولو كانت المادة هى التبغ أو السجاير ، لما تحويه من مادة النيكوتين . ويزيد تأثيرها إضراراً إذا بولغ فى تعاطيها فى فترة تكوين الجهاز العصبى للجنين مما يؤدى إلى الخلل فى كثير من الوظائف . فقد وجد أن الأطفال الذين يولدون من أمهات يتعاطين المخدرات يكونون فى حالة هدوء زائد ، ويبدو

عليهم نوع من « الدوخان » أو الدوار . وهذا يجعل الحركات العشوائية أقل نسبياً ، مما يترتب عليه تعطيل النمو العضلى أو الجسمى بشكل عام . وقد يولد الجنين مصاباً بتلف فى خلايا المخ ، وقد يختنق الجنين عند الولادة لأنه لا يكون قادراً على تحمل ضغط عضلات جدران الرحم أثناء عملية الوضع .

كذلك فإن التدخين والمخدرات تحرم الجنين من الدم النقى ذلك أن الدم يصل من الأم إلى الجنين وفيه نسبة كبيرة من ثانى أكسيد الكربون وبالتالى نسبة أقل من الأوكسجين . وقد أثبتت دراسات على ذبذبات المخ أن المواليد من مثل هذه الأمهات تبدى نوعاً من الانهباط ، مما يؤكد أن نشاط المخ أقل من المعتاد ، وهى حالة تخديرية ترجع إلى سريان المخدرات من دم الأم الحامل مباشرة إلى الجنين .

الاشعاع :

قبل سنة ١٩٥٤ حين اكتشفت العلاقة بين الاشعاع واحتمال التأثير الضار على الجنين ، كانت أشعة × تستخدم بالنسبة للأم الحامل بدون تحفظ . بل لقد كانت تستخدم كاختبار للتأكد من وجود الحمل وكطريقة لتحقيق بعض انطباعات الطبيب عن الجنين . أما اليوم فيعترف العلماء بأن الاشعاع قد يؤدى إلى عيوب يمكن توريثها ، إلى جانب العيوب الولادية . فالجنين – وخاصة فى فترة انقسام الخلايا – يكون معرضاً بشكل خاص للاصابة بالأضرار المختلفة إذا ما تعرض للاشعاع ، على خلاف الأمر بالنسبة للشخص الناضج . وعلى ذلك فقد يحدث التعرض للاشعاع العميق ، وخاصة فى منطقة الحوض وفى المراحل الأولى للحمل ، أضراراً مختلفة للجنين ، منها الاضطرابات العصبية والضعف العقلى وفقدان البصر أو التشوه الخلقى بشكل أو بآخر . وإذا حدث هذا التعرض دون علم الطبيب أو الوالدين ، فقد يوصى بعملية اجهاض . على أن تسليط الأشعة على مناطق أخرى غير منطقة الحوض كعمل أشعة للأسنان مثلاً قد لا يتسبب عنه أى ضرر إذا ما عزلت منطقة الحوض .

مرض الأم الحامل :

قلما يصاب الجنين بالأمراض التى قد تتعرض لها الأم أثناء الحمل وذلك لوجود غشاء حاجز فى منطقة الاتصال بالأم ، « المشيمة » يحول بين الجنين وبين ما يتكاثر فى جسم الأم من فيروسات أو جراثيم . إلا أن أصابة الأم بالحميات العنيفة كالتيفوئيد مثلاً قد يسبب الاجهاض ، أو الولادة المبتسرة (غير الناضجة) . وفى أحيان نادرة يولد الأطفال مصابين بالجدرى أو الجديرى أو الحصباء أو الغدة النكفية إذا أصيبت الأم بواحد منها أثناء فترة الحمل .

ولعل من أكثر الأمراض التى تتغلب على هذا الحاجز وتنتقل إلى الجنين أو ينقل أثرها ، الأمراض التالية :

(أ) **الأمراض التناسلية « الزهرى والسيلان »** (Hurlock, 1969) فقد وجد من دراسة أجريت على ٧٦ حاملاً مصابات أن ١٦ من مواليدهن ولدوا مصابين بالزهرى بسبب إصابة الأم به . هذا وقد وجد أنه إذا وصلت جرثومة الزهرى إلى الجنين فإنها ، إذا لم تؤد إلى الاجهاض ، فقد تسبب من الخلل ما يؤثر فى المولود بعد الولادة تأثيراً معطلاً لنموه عامة ، ومن ذلك : الضعف العام للجنين ، والتشوه الخلقى ، والضعف العقلى ، وأشكال من الشلل العام . كما أن المواليد الذين تظل الجرثومة كامنة لديهم ثم تظهر بعد البلوغ عند استثارة الغدد التناسلية ، قد يصابون بمرض الشلل الجنونى العام ، وهو مرض عقلى ينتج عن تحلل خلايا الجهاز العصبى المركزى بسبب هذه الجرثومة .

(ب) **الحصبة الألمانية** : ويمكن أن يترتب على تعرض الأم الحامل لها أضرار مختلفة للجنين : منها اصابة البصر بالضعف الشديد أو التلف أو « المياه الزرقاء » ، واصابة السمع بصمم واصابة القلب بثقب أو بالتشوه واصابة الجنين بالضعف العقلى . وقد يتسبب هذا المرض أيضاً فى حدوث الاجهاض أو ولادة الجنين ميتاً . ويتوقف نوع الاصابة ، على أى حال ، على الأسبوع من الحمل الذى يدخل فيه هذا الفيروس دم الأم .

(جـ) **السكرى** : إن مرض السكرى مرض غير معد ، ومع ذلك فإن اصابة الأم الحامل به قد تؤدى إلى بعض الأضرار بالنسبة للجنين حتى ولو كان علاج هذا المرض يسير على نحو طيب . ومن هذه الأضرار احتمال موت الجنين فى الأسابيع الأخيرة للحمل . ولتلافى مثل هذه المضاعفات قد ينصح أحياناً بالولادة عن طريق عملية « القيصرية » قبل موعد الولادة بأسبوعين إلى ستة أسابيع .

حالات اختلاف الدم :

المعروف أن من العناصر الأساسية فى تكوين كرات الدم الحمراء تلك التى تسمى (RH). وتوجد عناصر (RH) هذه فى صورتين إما موجبة أو سالبة، وتعتبر الصورة الأولى سائدة على الثانية . فإذا كان دم الأم به عناصر (RH) موجبة وكان دم الأب به عناصر (RH) سالبة فليس هناك أى ضرر فى ذلك بالنسبة للجنين . ذلك أن الجنين عندئذ سوف يحصل بالضرورة على (RH) موجبة ، وهى الصورة السائدة ، لكى يتوافق مع دم الأم . أما إذا كان دم الأم به عناصر (RH) سالبة وكان دم الأب به عناصر (RH) موجبة فهنا يحدث عدم التوافق بين الصورة الموجبة التى توجد فى دم الجنين والصورة السالبة التى توجد فى دم الأم . ويكون التفاعل كالآتى :

فى أثناء حملها الأول ، تولد الأم أجساماً مضادة لتقاوم (RH) الموجبة التى توجد فى دم الجنين . وهى فى الواقع تفعل ذلك عندما تدخل فى دورتها الدموية خلايا من دم الجنين تحمل عناصر (RH) الموجبة . ولما كان ذلك يحدث فى الفترة التى تكون فيها المشيمة قد

انفصلت واستقلت عن الرحم ، لذلك فإن الطفل الأول لا يتأثر بهذه الأجسام المضادة . أما إذا حملت الأم ذات العناصر (RH) السلبية بعد ذلك ، فإن هذه الأجسام المضادة التى تولدت فى دمها تمر فى الدورة الدموية للجنين عن طريق المشيمة ، حيث تقتل كريات الدم الحمراء فى دمه الذى يحمل عناصر (RH) الموجبة . وقد يترتب على ذلك نتائج خطيرة : فقد يموت الجنين داخل الرحم ، وقد يولد ميتاً أو يموت بعد الولادة بساعات أو أيام ، وقد يصاب بأنيميا حادة أو بشلل أو بضعف عقلى أو بعاهة من العمى أو الصمم . ولقد تم فى سنة ١٩٦٨ تحضير لقاح إذا أعطى للأم فى خلال ٧٢ ساعة بعد الولادة الأولى (أو الاجهاض) ، فإنه يمنع الأجسام المضادة لعناصر (RH) الموجبة أن تنمو (Selingman et. al., 1976) . هذا إلى جانب إمكانية الوقاية تماماً من هذه النتائج عن طريق التأكد من خلو الزوجين قبل الزواج من هذا الاختلاف فى تركيب الدم ، وذلك عن طريق الفحوص الطبية التى تعمل لهذا الغرض .

الحالة الانفعالية للأم :

تؤثر الحالة الانفعالية للأم على الجنين لسببين : الأول أن الرحم والجهاز التناسلى للأم يرتبط بالطبع ارتباطاً شديداً بالجهاز العصبى اللا إرادى بشقيه السمبثاوى والباراسمبثاوى . وفى أثناء الانفعال يستثار هذا الجهاز ويختل التوازن بين شقيه السمبثاوى والباراسمبثاوى فيحدث بالتالى اضطراباً فى الانقباضات الرحمية وفى سير الدورة الدموية الجنينية الأموية . أما السبب الثانى فيرجع إلى أن الحامل إذا تعرضت لانفعال شديد ، تزداد فى دمها نسبة الأدرنالين الذى تفرزه غدد الكظرية . وهذا الهرمون إذا ما زادت فى افرازاته فى الدم فإنه يحدث حالة من التوتر العصبى . ويلحق هذا التوتر بالجنين بالطبع عن طريق زيادة نسبة الهرمون فى دمه المرتبط بالدورة الدموية للأم . وتكون النتيجة النهائية هى مضاعفة حركة الجنين داخل الرحم فيستنفذ الغذاء فى هذه الحركة الزائدة بدلاً من استفاذه فى عملية النمو الطبيعية . وفى ذلك خطورة على الجنين ، خاصة فى الفترة التى يكون فيها فى أشد الحاجة لقدر معين من المواد الغذائية لحدوث عملية النمو البنائى السليم .

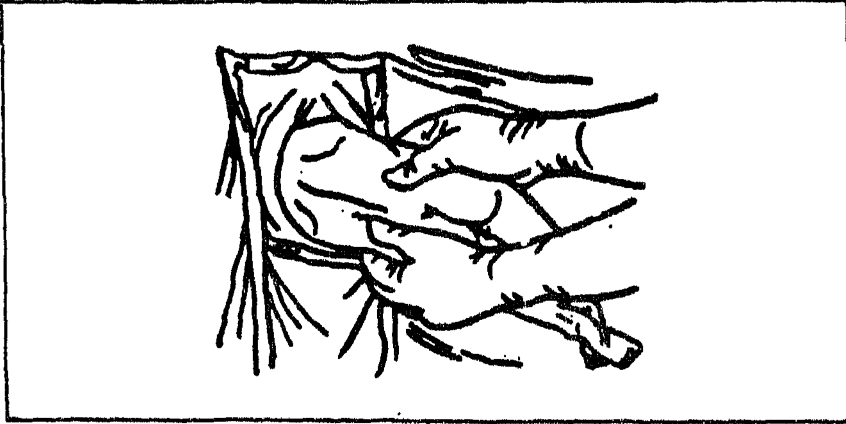
ولقد ثبت من دراسات على حالات لأمهات حوامل كن يعانين فى أثناء فترة الحمل إما من الاضطراب النفسى أو من زيادة الاجهاد فى العمل أو من الأصوات المزعجة ، مما يتسبب جميعه فى زيادة حركة الجنين ، أن نسبة كبيرة من مواليدهن كانت تعانى من استجابات حشوية غير عادية ، خاصة النوع المعروف باسم القولون الانقباضى ، وكذلك عدم الانتظام فى الرضاعة والنوم غير الهادىء وكثرة البكاء والرغبة فى أن يكون المولود محمولاً ، وغير ذلك .

ظـــروف الميـــلاد

لظروف الميلاد أيضاً تأثير على عملية النمو فيما بعد . ويمكن أن نستعرض هذه الظروف كما يلي :

الولادة العسرة :

وتحدث عادة عندما تطول فترة الولادة أو عندما تستخدم الآلات فى اتمامها . وقد يحدث نتيجة لذلك نوع من الاختناق ونقص ظاهر فى الأوكسجين لدى الجنين مما قد يتسبب فى تلف بعض خلايا المخ أو تعويق نموها . وكما رأينا فإن هذه الفترة من الفترات الحرجة فى نمو المخ ولذا فإن الضرر الناجم عن نقص الأوكسجين هذا أو عن ضغط الآلات على الدماغ أو غير ذلك قد لا يمكن تعويضه بعد ذلك . وبعض حالات الضعف العقلى يمكن أن تكون نتيجة لمثل هذه الظروف . هذا بالإضافة إلى إمكانية حدوث بعض التشوهات الخلقية الأخرى ، إذا طالت مدة الولادة بعد انفصال المشيمة وانفجار كيس الجنين . شكل (٧-٩)



شكـــل ٧ - ٩

ولادة عسرة (نزول الجنين بالساقين)

الولادة المبتسرة :

وهى الولادة التى تتم قبل مرور شهور الحمل كاملة وأخطرها ما يتم قبل مرور سبعة أشهر . وقد يترتب على هذه الولادة اضطراب فى نمو الطفل لواحد من الأسباب الآتية :

إن هذا النوع من الأطفال يكونون موضع الرعاية والحماية الزائدة من الوالدين بحجة أن الولادة كانت مبتسرة . وهذه الحماية قد يترتب عليها بدورها حجب الطفل عن كثير من الخبرات العقلية والاجتماعية ، أو التدريب على مواجهة المشكلات المختلفة . كذلك قد ينمى ذلك لديهم نوعاً من الاتكالية التى تؤخر نموهم العقلى والاجتماعى .

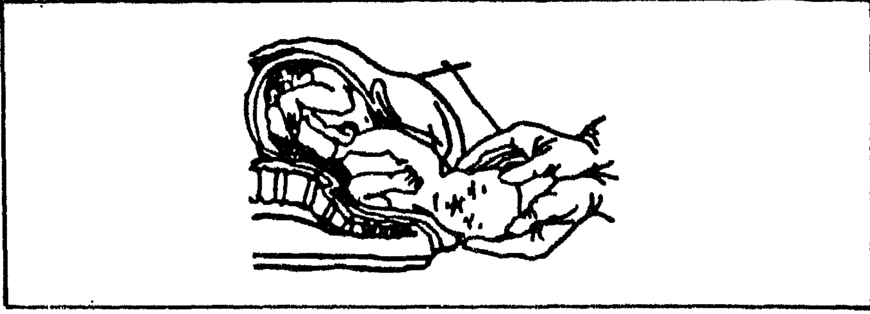
قد لا يتحقق لمثل هؤلاء المواليد درجة كافية من نضج المخ ، ولذلك قد يولد عدد كبير منهم ونسبة ذكائه أقل من المعتاد ، بسبب عدم اكتمال انقسام خلايا بالمخ أو بسبب عدم اكتمال حجم هذه الخلايا .

هذا وقد أصبح من الممكن باستعمال أساليب الطب الحديثة واستعمال أجهزة معينة وأساليب توفير غذاء معين داخل حضانات خاصة ، رعاية صحة المواليد الذين يولدون قبل الشهر السابع .

وليس هناك ما يؤكد ما يشاع من أن المواليد بعد سبعة أشهر من الحمل يكونون أكثر صحة وأقدر على مقاومة ظروف الحياة من المواليد بعد ثمانية أشهر . كما أن الحالة الانفعالية ، وضعف القدرة على تحمل الإحباط ، التى قد تلاحظ عند من يولدون قبل اكتمال أشهر الحمل قد يرجع إلى عدم نضج الجهاز العصبى المركزى نضجاً كاملاً ، أو لأنهم ينشأون على التدليل والتسامح والرعاية الزائدة كما ذكرنا .

الولادة السعيدة :

الميلاد السعيد هو الذى يتم بعد فترة الحمل الكاملة وتتراوح بين ٢٥٩ إلى ٢٩٣ يوماً . وتتم الولادة السعيدة عادة دون الالتجاء إلى عمليات جراحية أو قيصرية . كذلك فإن الولادة السعيدة يتم فيها انفتاح عنق الرحم كمرحلة أولى ثم يزداد ضغط عضلات الرحم لاتمام طرد الجنين كمرحلة ثانية . ويكون الميلاد بحيث يبدأ بنزول رأس الوليد أولاً ، وتتم المرحلتان فى فترة تتراوح بين ٤ – ٣٠ ساعة ، ولكن الولادة المثالية تتم فى فترة لا تزيد عن ١٣ ساعة وذلك حتى لا يتعرض المولود للاجهاد بسبب تقلصات عضلات الرحم مما يظهر على الجنين فى شكل تورم وانتفاخ غير طبيعى . شكل (٧ – ١٠) .



شكل ٧ - ١٠

ولادة طبيعية

(نزول الجنين بالرأس)

الولادة بدون ألم :

تختلف نظرة الشعوب لعملية الولادة ، وبعضها يعتبرها نوعاً من المرض والبعض الآخر يعتبرها عملية طبيعية لا تحتاج لأى عناية طبية . إلا أن الاتجاه الحالى أصبح يهتم وخاصة فى الدول المتقدمة - إلى اتمام عملية الولادة فى المستشفيات - ولقد اتجه الكثيرون إلى استعمال عقاقير طبية لجعل عملية الولادة بدون ألم ، ومنها عقاقير التخدير والأدوية المهدئة لتقليل القلق وارتخاء العضلات ، وكذلك الأدوية المنومة التى تجعل الأم - خاصة القلقة من عملية الولادة - تنسى كل شيء عن آلام الولادة .

والمهم هنا أن هذه العقاقير لها أثر سيء على الجنين . ففى دراسات سليجمان وآخرين (Seligmann et al. 1976) وجد أن العقار الذى يكفى لتخدير امرأة وزنها ١٢٠ رطلاً يضر الجنين إذا كان وزنه ٦ أرطال .

إن العقاقير التى تؤثر فى حركة تنفس الجنين أو فى حاجته من الأوكسجين عن طريق المشيمة هى دائماً خطيرة ، نظراً لأن حرمان الجنين من الأوكسجين عند الولادة قد يؤدى إلى تلف دائم فى المخ . والتخدير عن طريق الحبل الشوكى للأم قد يترتب عليه انخفاض شديد فى ضغط الدم عند الأم ، ويترتب عليه بطء دقات القلب عند الجنين ونقص امداد الجنين من الأوكسجين من الأم .

ولقد أجريت دراسات عديدة أكدت أن هناك علاقة كبيرة بين معالجة عملية الولادة بالتخدير والأدوية ، وبين أداء الأطفال من مواليد هذا النوع ، على اختبارات التوتر العضلى والبصر والنضج العام . وكلما ازدادت الأدوية المعطاة ازداد ضعف الأطفال المواليد بعد

ذلك . ولا تقتصر مظاهر الضعف هذه عند حد الأيام الأولى من الولادة بل قد تمتد لفترة تطول من ثلاثة إلى خمسة أسابيع بعد الولادة وهى مرحلة نمو حرجة جداً .

ومن ناحية أخرى تبين أن الخوف لحظة الولادة قد يسبب التوتر العضلى وأن هذا بدوره يسبب ما تشعر به الأم من آلام . وأنه إذا أمكن تقليل هذا الخوف حلت المشكلة جميعاً .

لهذا كله ، تنصح الأكاديمية الأمريكية لطب الأطفال بأن تعطى العقاقير والمهدئات وغيرها عند الولادة بأقل قدر ممكن حفاظاً على صحة الأجنة . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى اتجه الفكر العلمى والنفسى ، وطب أمراض النساء حالياً إلى استعمال أساليب العلاج الطبيعى عند الولادة ، وينصح الكثيرون باستعمال طرائق عقلية ونفسية منها أن تركز الأم على عملية الولادة ، وأن تمارس التمارين الرياضية ، وأن يعمل لها تهيؤ نفسى لعملية الولادة بآلامها وآمالها . وهناك تدريبات عديدة تجرى للأم وتعليمات تعطى لها قبل الولادة ، بعضها لشرح عملية الولادة وتفسيرها ، وبعضها لتعويدها على استرخاء العضلات وحبس التنفس أو التنفس العميق وغير ذلك ، مما يساعد على استرخاء العضلات . وهذا كله مما يؤدى للتقليل من آلام عملية الولادة ، وجعلها تتم فى وقت أقصر وبجهد أقل مع التقليل من استخدام العقاقير .

الاحتفال بالمولود :

يختلف نوع الاحتفال بالمولود الجديد من ثقافة إلى ثقافة ، فبعضها يعتبر العمليات مجرد حدث طبيعى ، وبعضها يعتبرها مناسبة مقدسة . وفى بعض الثقافات يفصل الوليد فور ولادته عن الأم فصلاً تاماً ، وفى بعضها يستمر فى أحضان الأم حتى سن الثالثة ويطعم من صدرها ولا يفطم قبل أن يتم الثالثة من عمره .

ورغم ما هو معروف فى بعض الثقافات الحديثة من عدم الاهتمام بآلام الوليد ، فإن علماء فرنسيين يؤكدون أن أزمة الميلاد تترك آثاراً سيئة فى « نفسية » الوليد ، وذلك تمشياً مع آراء فرويد . ولذلك يرون ضرورة أن يعقب عملية الولادة التناول الرقيق للمولود والاهتمام بوضعه فى أحضان أمه ، واعطائه فرصة ليكون قريباً من الدفء العاطفى للأم ، وأن يترك إلى جوارها فترة من الوقت (Fein, 1978) .

وفى دراسة تتبعية تبين لهؤلاء العلماء أن الأطفال الذين يتركون بجوار الأم فترة بعد الولادة ، يعيشون بعد ذلك على « المرح والانطلاق والرضا والقناعة » . كذلك يؤكد آباء هؤلاء الأطفال الذين يأخذون رعاية بعد الولادة ، وينعمون بالعطف والحنان ، أنهم لا يعانون مشكلات خطيرة فى النوم أو تناول الطعام أو العلاقة مع الأم ، كما أنهم يكونون أكثر تكيفاً من الناحية الاجتماعية من غيرهم .

ولهذا يرى هؤلاء العلماء أن الهدوء وقلة الضوء ، والتناول العطوف والاحتضان الحانى وعدم وجود الأصوات العالية ، كل هذا يساعد على نمو نفسى سليم . ولو أن علماء آخرين يعارضون هذه الفكرة ويرون أن الأضواء والتلامس والتحريك تستثير الأعصاب من هدوئها وتساعد على تنشيط الجهاز العصبى . وعلى أى حال فإن أى ظروف تؤدى إلى ازعاج المولود الجديد لا يمكن أن تكون شيئاً ينصح به . ذلك أن قدرة الوليد على التعلم ، كما سنرى فيما بعد ، تبدأ فى وقت مبكر جداً عما كان يظن سابقاً . كما أن الاستجابة للمثيرات القوية عن طريق الأفعال المنعكسة ، تبدأ فى مرحلة ما قبل الميلاد .

خلاصة :

إن مرحلة ما قبل الميلاد لها أهميتها الكبرى كأحد العوامل التى تؤثر فى نمو الفرد مستقبلاً . فقد يتعرض الجنين ذو الصفات الوراثية المعينة للعديد من الظروف والعوامل التى قد تحدد مسار نموه بطريقة مختلفة عما كان يمكن أن يحدث لو تغيرت هذه الظروف .

ولعل من أهم الفترات فى هذه المرحلة الفترة ما بين الأسبوع الثالث والأسبوع الثامن للحمل . ذلك أن هذه الفترة هى التى يحدث فيها معظم التغيرات النمائية اللازمة لتكوين الكائن الحى الإنسانى . ويحدث هذا بمعدل من السرعة أعلى منأ ى فترة أخرى فى هذه المرحلة .

ومن أهم ما يؤثر فى التكوين الجنينى فى مراحله المختلفة ، صحة الأم وغذاؤها وما تتعرض له من أمراض ومن أزمات نفسية وكذلك ما تتعاطاه من أدوية أو عقاقير أو مخدرات . وربما كانت السنة الأولى فى حياة الفرد خارج الرحم استكمالاً لهذه الفترة التكوينية ، بحيث تمتد بعض الظروف والعوامل السابق ذكرها فتظل عاملاً فعالاً فى تحديد النمو حتى نهاية تلك السنة .

الفصل الثامن

الطفل حديث الولادة

الوليد

من الانعكاسات إلى الأفعال

* مقدمة.
* اختبار كفاءة الطفل حديث الولادة.
* المظهر العام لجسم المولود.
* بعض الخصائص الفسيولوجية للطفل حديث الولادة.
* سلوك الطفل حديث الولادة.
* الحواس لدى الطفل حديث الولادة.
* تنظيم الخبرات الحسية لدى الطفل حديث الولادة.
* قدرة الطفل حديث الولادة على التعلم.
* خلاصـــة.

الطفـــل حديـث الـولادة

(الوليــــــد)

مقدمة :

يعتبر الشهر الأول من حياة الطفل (الوليد) محكا لمدى قدرته على النضال من أجل البقاء ، حيث يولد الطفل ولديه بعض الخصائص الذاتية من حيث ما يستطيع أن يقوم به من استجابات ، وما يمكن أن يصل إليه من النمو الجسمى ، وكذلك من حيث قابليته للتعلم واكتساب الخبرات . وعلى أساس ما قد يكون لدى الطفل من خصائص ذاتية فى هذه النواحى : سواء من حيث الانعكاسات الأولية أو غيرها من الاستجابات ، أو من حيث ما قد يكون لديه من طاقات عضلية وقدرات حسية ، وغير ذلك مما يدخل فى تكوينه البيولوجى العام ، يتوقف شكل التفاعل بين الطفل وبيئته ، مما يؤثر فى تحديد المسار الذى تتجه فيه عملية النمو فيما بعد إلى حد كبير .

ولأهمية هذا كله فقد أفردنا لهذه الحقبة[١] من مرحلة المهد فصلا خاصا نتناول فيه تلك الخصائص ، وما يمكن أن يترتب عليها فى عملية النمو ، وذلك بناء على التفاعل المتبادل بين الطفل بهذه الخصائص من ناحية وبين بيئته من ناحية أخرى .

اختبار كفاءة الطفل حديث الولادة :

ظهرت مقاييس جديدة لتقييم الوليد ومعرفة مدى كونه فى حدود السواء أو حيدة عن هذه الحدود ، ومن أهم هذه المقاييس مقياس أبجر (Apgar & Beck, 1972) . ويتناول هذا المقياس الذى ظهر فى منتصف الخمسينات والذى يطبق فى الخمس دقائق الأولى بعد الولادة ، نواح خمسة هى :

١ — النبض .

٢ — التنفس .

٣ — قوة العضلات .

---

(١) اختلف علماء النفس فى تحديد المدة التى نطلق عليها مصطلح « الوليد » أو « حديث الولادة » . وسوف نستعمل هذا المصطلح هنا ليعنى المولود الجديد فى الأربعة أسابيع الأولى بعد الولادة ، وإن كان بعض العلماء يقصر هذه المدة على الأسبوعين الأولين من الحياة .

٤ – درجة الاستثارة الانعكاسية .

٥ – لون الجلد .

هذه النواحى تقيّم بدرجات تتراوح بين صفر و٢ لكل ناحية . وبذلك تكون النهاية العظمى هى (١٠) درجات فإذا كانت الدرجة تترواح بين ٧ و٩ ، يعنى ذلك أن لدى المولود فرصة أكبر لمواجهة تحديات البيئة التى تختلف كثيرا عن بيئة الرحم . ويعنى العكس أى أن الوليد فى مشكلة ويتطلب الأمر وضعه فى جهاز خاص إذا قلت عن ٣ درجات . أما إذا وقعت الدرجة بين ٤ و٦ درجات فذلك يعنى أن الطفل قد يواجه بعض الصعوبات فى النمو مستقبلا . ذلك أن هذه الجوانب تعتبر أول المؤهلات الضرورية للتأقلم مع البيئة الجديدة . وبمعنى آخر فإن التنبؤ بقدرة الوليد على مغالبة البيئة الجديدة تعتبر محصلة درجته فى هذه النواحى ، وذلك بناء على معايير طبية بأساليب تكنولوجية خاصة . ويبين الجدول التالى معانى الدرجات التى يحصل عليها المولود على مقياس « ابجار » فى كل ناحية من النواحى الخمسة .

جدول ٨ – ١ : يبين معانى الدرجات التى يحصل عليها المولود فى اختبار « ابجر »

الدرجة / الناحية	صفر	١	٢
سرعة دقات القلب	غير موجودة	أقل من ١٠٠ فى الدقيقة	١٠٠–١٤٠دقة فى الدقيقة
التنفس	لا تنفس لمدة تزيد عن دقيقة	بطيء وغير منتظم	تنفس منتظم وصراخ عادى
العضلات	مرتخية	ضعيفة فى الأطراف	حركتها نشطة
الاستجابة الانعكاسية	غير موجودة	تألم	صراخ قوى
اللون	أزرق شاحب	الجسم وردى والأطراف زرقاء	جميع الجسم وردى

المظهر العام لجسم المولود :

يبدو المولود مخيفا ، حيث يكون جلده مجعدا ، أحمر اللون ، تغطيه طبقة شمعية كانت تحميه جنينا . وقد يكون رأسه مغطى بشعر كثيف لا يلبث أن يتساقط كله . وقد تكسو جسمه حصير من الشعر مما يزيد شكله غرابة . وقد يزعج الأم ويخيب أملها فى بعض الحالات هذا الشكل العام شبه المشوه ، الذى يحكم عليه لأول وهلة أنه بعيد عن شكل الكائن البشرى .

ويكون رأس الوليد كبيرا نسبيا حيث يشكل ١/٤ طول الجسم (بينما هى عند الراشد لا تعدو ١/١٠ من طوله) . وتبدو العظام فى الجمجمة وكأنها لم تتم تماسكا ، لعدم اكتمال تكلس الجمجمة ، كما أن قمة الرأس تبدو طرية جدا عند اليافوخ .

وبعد معركة الولادة الرهيبة يغرق المولود فى سبات عميق ، بينما يتعرض البعض للمتاعب ، حيث قد يظل المولود يقظا مدة طويلة ، خاصة فى حالات الولادة التى تتم بعد حمل عانت فيه الأم .

وفى خلال الخمسة عشر يوما الأولى تستقر لدى الوليد عمليات التنفس ، وتنتظم الدورة الدموية ، ووظائف الهضم . وعادة ما يفقد الوليد شيئا من وزنه ، حيث أنه كان يحتفظ بنسبة من الدهن فى جسمه حتى يتوفر له الغذاء المناسب عن طريق انعكاسات المص والبلع التى يتعلمها خلال أيام من الولادة أو بعدها مباشرة .

وفى هذه المرحلة يصرخ الوليد ، وهذا يقوى الرئتين . وهو يصرخ لفترة طويلة ، دون أن يزرف دمعا . كذلك يلاحظ أن دم الوليد يتعرض بعد الولادة ، وأثناء التأقلم مع البيئة الجديدة ، لظاهرة غريبة من التكسر والاتلاف فى كريات الدم الحمراء ، تستمر حتى تبدأ مصادر توليد هذه الكريات فى العمل ، وهى المصادر التى تكون داخل جسم الوليد ، كنخاع العظام والكبد والطحال وغيرها .

ويختلف الوزن عند الولادة من حالة لأخرى حسب ظروف ما قبل الميلاد ، وقد يرجع ذلك لعوامل وراثية ، أو يتأثر بالفصل من السنة التى حصلت فيه الولادة ، وغير ذلك . ويختلف الوزن حسب الأوضاع الثقافية ، فمواليد الهند يكون متوسط وزنهم ٢,٧٤ كيلو جرام (٦ أرطال) ، بينما الهنود الحمر فى أمريكا يكون متوسط وزن الوليد حوالى ٣,٦ كجم (٨ أرطال) وهكذا ، حسب مستوى التغذية ، ومصادر الرعاية الطبية . هذا ولا يمكن تحديد مقدار الاختلاف الذى يرجع للبيئة وذلك الذى يرجع للوراثة فيما يتعلق بالوزن لأن العاملين غالبا ما يكونان متداخلين فى تأثيرهما على وزن الجنين . (راجع أثر تغذية الأم فى نمو الجنين) .

بعض الخصائص الفسيولوجية للطفل حديث الولادة :

لكى يستطيع الوليد أن يتوافق مع البيئة الجديدة ، نجده ينمو بمعدل سريع جدا ، فتنفسه ضعف تنفس الراشد ، ويدق قلبه ١٢٠ نبضة فى الدقيقة (الراشد ٧٠ - ٨٠) ، ويخرج البول ١٨ مرة يوميا ، وتكون حركة الأمعاء لديه سبعة أضعاف حركتها عند الراشدين . ولكى يعد نفسه ويدخر طاقته لاستمرار بذل هذا الجهد ينام ١٤ - ١٨ ساعة كل ٢٤ ساعة . ذلك أن حركة الوليد مثلا بالنسبة لوزن جسمه تعادل ثلاثة إلى أربعة أضعاف حركة الراشد بالنسبة لوزن جسمه . لهذا كله يكون معدل نموه الجسمى فى السنة الأولى كبيراً جدا (Caplan, 1973) . ويكون المخ والجهاز العصبى مركز كل هذه الأنشطة ، ولذلك يكون فى حالة نشاط زائد لاستحداث أقواس عصبية جديدة ، تعتبر أساس التعلم والنمو . ويكون معدل نمو المخ فى قمته قبيل الولادة ، ولا يوجد فى جسم الإنسان أى جهاز آخر ينمو بذلك المعدل . فعند الولادة تكون الوصلات العصبية الشوكية كادت أن تكتمل ، ويعتبر هذا علامة على القدرة على التوصيل العصبى بشكل كامل : ويشذ عن هذه القاعدة العصب البصرى ، وأعصاب الشم ، إذ لا تكون الوصلات العصبية قد اكتمل نموها فى هاتين المنطقتين . أما عن أعصاب السمع فإنها تبدأ فى الاكتمال فى الشهر السادس من الحمل بعد اكتمال تكوين الأذن بأجزائها . وعندئذ يستطيع الجنين أن يستجيب انعكاسيا لمجرد الأصوات . مع ذلك فالطفل عند الولادة يتأخر فى السمع قليلا ، وربما كان ذلك راجعا إلى امتلاء الأذن الوسطى ببعض السوائل .

سلوك الطفل حديث الولادة :

بمجرد خروج الطفل من الرحم ، فإنه يستطيع أن يتنفس ويستخلص الأوكسجين ، ويبحث جادا عن الطعام ، ويبتلعه فى القناة الصحيحة ، كما يدير رقبته ورأسه يمنة ويسرة ، ويستنجد بحثا عن العون فى كل ما لا يستطيع عمله بمفرده . كذلك وجد أن الوليد يستجيب بعدم الارتياح إذا فقد السند أو سقط ، أو قيدت حرية الحركة لديه . ويمكن أن نصنف سلوك الطفل حديث الولادة فى ثلاثة أشكال : السلوك العشوائى (أو التلقائى) ، الأفعال المنعكسة ، والاستجابات المتخصصة .

السلوك العشوائى :

السلوك العشوائى هو ما يصدر من الوليد من حركات سواء من الجسم كله أو من بعض أعضائه ، بشكل تلقائى أى دون وجود مثير محدد واضح يعتبر مسئولا عن هذه الحركات . وقد تساءل العلماء هل توجد أنماط واضحة لهذا السلوك ؟ أو بمعنى آخر هل نستطيع أن نلاحظ حالة يتخذ فيها هذا السلوك نمطا يختلف عن نمط آخر يتخذه فى حالة

أخرى ؟ وبعد دراسات عدة للإجابة على هذا السؤال استطاع بعض العلماء (Hutt, Lendard& Prechtl, 1969) أن يجد عددا من الأنماط التى يمكن أن يتشكل فيها هذا السلوك . ويشترط فى النمط أن يكون :

١ – مستمرا بشكل ثابت لفترة معينة من الزمن .

٢ – متكرر الحدوث بالنسبة لطفل معين .

٣ – قابلا للملاحظة فى عدد آخر من الأطفال .

وقد استطاعت (Beintama) فى سنة ١٩٦٨ عن طريق الفحص العصبى أن تحدد خمسة أحوال متمايزة من هذا الأنماط السلوكية (Beintama, 1968) :

حالة ١ : تنفس منتظم ، عيون مغلقة ، لا حراك .

حالة ٢ : تنفس غير منتظم ، عيون مغلقة ، لا توجد حركات كبيرة .

حالة ٣ : عيون مفتوحة ، ولا حركات كبيرة .

حالة ٤ : عيون مفتوحة ، حركات واضحة وكبيرة ، لا بكاء .

حالة ٥ : عيون مفتوحة أو مغلقة ، مع بكاء وصياح .

ولقد وجدت هذه العالمة أن هناك ست تشكيلات تنتظم فيها هذه الحالات الخمسة . فى ثلاث من هذه التشكيلات تغلب إحدى هذه الحالات على الوليد منذ اليوم الأول للميلاد . فتكون الحالة الثالثة من نصيب ربع عدد المواليد (أى تكون هى الأغلب لديهم منذ اليوم الأول للميلاد) والحالة الرابعة من نصيب عدد مماثل ، والحالة الخامسة من نصيب عدد أقل . إلا أنه بالتدريج ، وفى مدى تسعة أيام تأخذ الحالة الرابعة فى الظهور على عدد أكبر من الأطفال . ومعنى ذلك أن الحالة الأعم بالنسبة للمواليد تصبح عندئذ هى زيادة النشاط اليقظ والحركة السريعة .

وهناك فروق فردية من حيث الفترة التى يقضيها الطفل فى كل حالة من هذه الحالات قبل أن تتم عملية الاستقرار . وتلاحظ الأمهات هذه الفروق إذا كانت موجودة بشكل واضح . فتلاحظ الأم مثلا أن ابنها الأول كان ينام فى هدوء ويستيقظ دون جلبة فى حين أن أخته الصغرى لم تكن تترك لها لحظة دون انشغال بتهدئتها .

وغنى عن البيان أن مثل هذا التغاير فى الأنماط قد يكون له تأثير واضح فى معاملة الطفل من جانب القائمين على رعايته . فالطفل غير المستقر قد يكون صعب المراس من ناحية الوالدين ، وبالتالى قد ينعكس ذلك على الطريقة التى يعاملونه بها عندما يجدون أنه قد أصبح

متعبا ويصعب عليهم التنبؤ بما يريد . وسوف نولى هذه النقطة اهتمامنا عند الكلام عن رعاية الطفل فى هذه المرحلة .

ومن الطريف أن العالمة المذكورة قد وجدت أنه فى خلال اليومين الأولين يصعب أن تتغير الحالة التى يكون عليها الطفل مهما فعل المحيطون . هذا فى حين أنه قد يصبح من السهل بعد ذلك التأثير فى الحالة كنتيجة لتناول الطفل بشكل أو بآخر فى محاولة لتهدئته . وربما كان فى معرفة هذه المعلومات عن الفروق الفردية فى السيطرة المؤقتة لحالة ما على الطفل ، شيئا من التهدئة للوالدين الذين قد يقلقان بوضوح عندما تسيطر على مولودهما حالة طويلة نسبيا من عدم الاستقرار .

الأفعال المنعكسة :

إلى جانب تلك الحركات العشوائية تتحرك عضلات الوليد بطريقة آلية وبنمط « لا إرادى » يسمى « الفعل المنعكس » . وعن طريق ذلك يبدى الوليد عددا من الاستجابات الحركية التى تساعده على أن يتكيف مع العالم الخارجى ، كما يلاحظ ذلك عندما يرفض الوليد طعاما مرا ، أو عندما يجذب ساقه مثلا بعد الشك بدبوس ، أو عندما يستدير برأسه جهة المصدر عندما تلامس الأنامل وجهه أسفل الخد ، وهكذا .

وتساعد بعض هذه الانعكاسات على المحافظة على الحياة عن طريق البحث عن الغذاء ، ومثال ذلك الانعكاس الذى أتينا به على سبيل المثال فى نهاية الفقرة السابقة ، ويسمى « الانعكاس الإنتحائى » ذلك أن الطفل عندما يلمس خده أو يلمس طرف فمه أى شىء ، تستدير رأسه ناحية ذلك الشىء الملامس ، كما لو كان يبحث عن الحلمة لكى يرضع . وبمجرد حصول الطفل على الطعام يتبع ذلك مباشرة انعكاس الرضاعة . وقد أمكن ملاحظة الانعكاس الانتحائى عند أطفال لا يزيد عمرهم عن ٣٠ دقيقة ، وذلك فى أثناء يقظتهم . ولا يظهر هذا الانعكاس أثناء النوم .

وهنالك بعض الانعكاسات ذات الصفة الوقائية كرمش العين ، والكحة والشرقة لطرد الطعام من القصبة الهوائية ، وانعكاسات الألم التى تجعله ينسحب من مصدر الألم ويصيح غاضبا .

وهنالك ما يسمى بانعكاس مورو (Moro) ويعتقد البعض أنه جزء من ميراث الإنسان عن القردة العليا فى أثناء عملية التطور . وهو عبارة عن حركة تقويس الظهر وإبعاد الرأس والدفع بالذراعين والساقين إلى الأمام ثم جذبها إلى الداخل ، وذلك عند سماع صوت مرتفع أو رؤية ضوء مبهر أو التغيير المفاجىء لوضع الرأس .

إن مورو مكتشف هذا الانعكاس يرى أنه بقايا من الحركة التى كان يقوم بها الحيوان للتعلق بالأغصان أو ما إليها . ويختفى هذا الانعكاس فى الشهر الثالث إلى السادس .

وهناك انعكاس بابنسكى (Baninski) وهو عبارة عن انفراج أصابع القدم عند ضرب الكعب ويختفى هذا الانعكاس فى الشهر الرابع إلى السادس بعد الميلاد . وإذا بقى هذان الانعكاسان الأخيران بعد المدة المقررة لها فإن ذلك يدل على وجود تلف عصبى .

كذلك هناك بعض الانعكاسات المعقدة نوعا ، كانعكاسات توتر الرقبة ويصاحبها حركات فى الذراعين والساقين ، وذلك عند إدارة الرقبة لجهة أو لأخرى وعدم إعادتها إلى مكانها الطبيعى . وهناك أيضا الانعكاس الشهير ، وهو إنعكاس القبض على أى شىء يوضع فى راحة اليد ، بالأصابع جميعها .

هذا وتعتبر صحة هذه الانعكاسات دليلا على النضج العصبى السليم . ذلك أن المرجح أن الوليد ، بعد بضعة أيام ، يكون فى حالة صحية غير مطمئنة إذا لم يغمض عينيه للضوء المبهر أو يتأثر باللمس أو الشك بالدبوس ... الخ . ويوضح الشكل (٨ – ١) بعض هذه الانعكاسات .

إن هذه الاستجابات الانعكاسية تعتبر مؤهلات ضرورية لتعلم خبرات أكثر تطورا فى حياة الطفل فيما بعد ، على أن هذا التطور لا يكون بالضرورة من البسيط إلى المعقد ، كما أنه لا يسير دائما بشكل مضطرد .

فبعد أن تختفى انعكاسات مورو السابق الإشارة إليها تحل محلها استجابات انعكاسية أخرى هى تكل التى نسميها بانعكاسات الانتفاض المعروفة لدى الراشدين وهى استجابة أكثر بساطة من سابقتها .

ويقدم لنا سلوك السباحة مثالا آخر أكثر طرافة . فالطفل فى سن أسابيع قليلة يظهر كفاءة واضحة فى السباحة . فحركاته فى الماء تكون من حيث التناسق والتآزر والقوة بحيث تدفعه إلى الأمام دون ما اضطراب . ومع ذلك فإنه عندما يصل إلى أربعة أشهر تقريبا يضطرب لديه سلوك السباحة هذا ويصبح غير متكافىء ، ثم يستعيد الطفل بعد ذلك قدرته على السباحة مرة أخرى عندما يبلغ السنتين .

وكما يحدث فى السباحة يحدث أيضا فى المشى . فانعكاس الخطو يظهر بوضوح فى الأسبوع الأول للحياة ، حيث يمكن للوليد أن يخطو إذا ما حمل حملا خفيفا من تحت الذراعين بل ويمكنه أيضا تخطى العقبات البسيطة . ثم تختفى حركة الخطو هذه عندما يصل الطفل إلى سن ثمانية أسابيع ، ويظل كذلك حتى نهاية السنة الأولى تقريبا حيث يبدأ فى تعلم المشى بمفرده مرة أخرى (شكل ٨ – ٢) .

ويلخص الجدول ٨ – ٢ الاستجابات الانعكاسية عند الوليد



شكـــل ٨ - ١

بعض الانعكاسات الشهيرة عند الوليـد



شكل (٨ - ٢)
استجابة المشى الانعكاسية عند الوليد

جدول ٨ - ٢ : الاستجابات الانعكاسية عند الوليد

اسم الاستجابة	المثير	الاستجابة	مسار النمو	الوظيفة
إغلاق للعينين	وهج الضوء	إغلاق جفون العينين	دائم	حماية العينين من المثيرات القوية
نبرة الركبة	ضربة خفيفة على الوتر العضلى تحت الركبة	انتفاضة أو امتداد سريع للركبة	أكثر وضوحاً فى أول يومين من الحياة	غير واضحة فى الوليد الذى لديه أمراض عضلية
باينسكى	ضربة خفيفة لأخمص أو باطن القدم	تنفرد أصابع القدم للخارج	يختفى قبل نهاية السنة الأولى	عدم ظهوره يدل على عطل فى الحبل الشوكى الأسفل
السحب أو الامتداد	وخز أخمص القدم بالدبوس	إنثناء الرجل	تستمر الظهور فى أول عشرة أيام ، وظاهرة ولكن ليست بنفس القوة فيما بعد	عدم الظهور يعنى تلف العصب الوركى
قبضة يد لا إرادية	ضربة خفيفة على راحة اليد	قبضة قوية باليد	تختفى حوالى الشهر الرابع ، يظهر مكانها القبضة الإرادية	ضعيفة أو مختفية عند الأطفال
مورو	صوت عال ، هز الفراش ، فقدان الدعم أو سحب	يرمى الذارعين للخارج ثم تجاه بعضها ، مد الساقين وأصابع اليد	يختفى فى الشهر السادس أو السابع	عدم الظهور يعنى أنه يوجد تعطل خطير فى الجهاز العصبى المركزى
إدارة الوجه تجاه المثير	لمس خد الوليد	يدير رأسه تجاه المصدر	لا يظهر عند الأطفال المصابين بخلل عصبى يظهر عند الكبار المصابين بشلل الدماغ	
المص	وضع الإصبع فى الفم	مص متزن	خفيف وغير منتظم فى الأيام الثلاثة الأولى	المص الضعيف يظهر عند الأطفال البلداء أو الذين تناولت أمهاتهم علاجاً أثناء الميلاد
السباحة	وضع الطفل فى الماء	يستطيع السباحة ، الرأس للأسفل الزفير عن طريق الفم ببطء	يختفى فى حوالى الشهر الثامن	يمكن أن يساعد على الانتقال إلى السباحة الإرادية

الاستجابات المتخصصة :

إلى جانب الاستجابات « التلقائية » أو العشوائية ، والأفعال المنعكسة ، سواء منها البسيطة أم الأكثر تعقيدا ، يوجد نوع آخر من الاستجابات الذى يلاحظ على الطفل فى الأيام الأولى من حياته ، والذى يشبه بعض الأنماط الثابتة للسلوك عند الحيوان .

هذه الاستجابات الأولية (أى التى تصدر من الطفل دون تعلم) مثلها مثل غيرها من الاستجابات الأولية الأخرى ، تؤدى وظيفة خاصة فى حياة الكائن الحى الإنسانى ، وتساعده على المحافظة على حياته . وهى وإن كانت تشبه الأفعال المنعكسة من هذه الناحية إلا أن الفرق بينهما هو فرق فى الدرجة وليس فى النوع . فالاستجابات المتخصصة هذه تنم عن نوع من السلوك الذى يستمر مدة أطول ويرتبط به من البيئة الخارجية مقدار من المثيرات أكبر من تلك التى ترتبط بها الأفعال المنعكسة ، كما أنها تساعد على أداء عدد أكبر من الواجبات .

وفيما يلى أمثلة لهذه الأنماط المتخصصة من السلوك الأولى :

الرضاعة :

تعتبر الرضاعة مثلا طيبا من أمثلة نمط السلوك الأولى المتخصص ، وهو يتركب من مكونات عديدة أهمها :

الانعكاس الانتمائى أو الجذرى ، الذى يساعد الطفل على العثور على الحلمة . وعندما يتم للطفل ذلك فإنه يقوم بحركة ثنائية يبدؤها بعد العثور على الحلمة مباشرة ، هى الحركة المزدوجة للرضاعة . وهى : المص إلى داخل الفم ، وبها يستطيع أن يسحب اللبن من الزجاجة أو الثدى ، وفى نفس الوقت الضغط على الحلمة باللثة ضغطا يدفع اللبن إلى الخارج . ثم تأتى عملية البلع ، وهى عملية معقدة تحتاج إلى التآزر بين البلع والمص والتنفس معا . إن البلع يتم فى فترة التوقف بين الشهيق والزفير . ولكى يحتفظ الوليد بتيار اللبن غير متقطع مع عدم الاخلال بالتنفس ، فقد زود الوليد بقدرة على البلع تبلغ سرعتها ثلاثة أمثال تلك القدرة عند الراشدين .

وهناك علاقة كبيرة بين المص والرضاعة من ناحية والحركة من ناحية أخرى ونلاحظ هذه العلاقة فى أن الأطفال الذين ينعمون بقدر وافر من الرضاعة يكونون أكثر هدوءا وأقل توترا ممن يحرمون من هذه المتعة . كذلك تقل حركة المولود العشوائية أثناء الرضاعة . ولعل من المناسب هنا أن نشير إلى دراسات عديدة أكدت أن حرمان الوليد من الرضاعة قد يطور جهازا عصبيا يميل إلى التوتر . كما ثبت أن المواليد الذين يحرمون من دفء صدر الام أثناء

الرضاعة يكونون أقل توافقا فيما بعد . وسوف نتناول الممارسات الوالدية المختلفة فى عملية الرضاعة وأثرها فى تكوين شخصية الطفل فيما بعد ، فى الفصل الأخير من هذا الباب .

وتخضع عملية المص والرضاعة لقوانين التعلم فى زيادة عملية المص ، وزيادة التآزر العضلى الحركى العصبى أثناء الرضاعة أو المص ، فالحليب يعتبر مكافأة طيبة تدعم استجابات المص والضغط معا ، ويدعم كذلك عادات أخرى كالقبض والامساك بالزجاجة أو الثدى .

البكاء :

من الأمور التى تشغل بال الآباء كثيرا بكاء الوليد . وهو موضوع تختلف فيه الآراء فبعض العلماء يرون ترك الوليد يبكى لمدة تتراوح بين ١٥ – ٢٠ دقيقة وهى حالة تقوى عضلات الصدر والرئتين ، والبعض يرى أن يستجيب المجتمع فوراً لبكاء الوليد ، خاصة إذا كان له دافع كالجوع أو الألم الناتج عن أى سبب آخر . وتستطيع الأمهات عادة تمييز بعض الصيحات وأسبابها ، خاصة تلك التى ترجع للجوع أو الألم . وسوف نتناول هذه القضية بالمناقشة عندما نتحدث عن رعاية الطفل فى هذه المرحلة .

وهناك أربعة أنواع من الصياح أو الصراخ أو البكاء :

١ – بكاء الولادة ويستمر ثانية أو بضع ثوان بعد أخذ نفسين عميقين يسببان أحيانا آلاما فى الرئتين .

٢ – البكاء الأساسى بسبب الجوع . ويسمع عاليا بعد بضع ساعات من الوجبة السابقة (من ٢ – ٤ ساعات) .

٣ – استجابات بكاء الألم وأمكن دراساتها نتيجة آلام الشك بالأبرة أو عند الحقن . وهى طويلة عنيفة يعقبها صمت طويل ثم بكاء مرة ثانية بعد استعادة التنفس ويصاحبها توتر عضلى فى الوجه وتقلصات عديدة فى عضلات مختلفة من الجسم .

٤ – بكاء الغضب ويشبه البكاء الأساسى مع مزيد من دفع الهواء عبر الأحبال الصوتية .

هذا ويعتبر بكاء الأطفال حديثى الولادة أسلوبهم فى التفاهم ولذلك نجد أن الكثير من الأمهات والمربيات يمكنهن أن يتبين دافع البكاء ونوعيته ، ويهم المربيين أو الآباء ايقاف البكاء ، لصالحهم أحيانا ، ولفائدة الوليد أحيانا أخرى . وقد يتم ذلك أولا بالطعام ، فإن لم ينفع فباستعمال المص . وقد وجد أن « الهدهدة » و« الطبطبة » قد تفيد تماما ، وكذلك « الهزهزة » السريعة ، لتأثير كل ذلك على الجهاز العصبى اللاإرادى .

ومع ذلك فإن بعض العلماء يرون ألا يستجيب المسئولون عن رعاية الوليد لبكائه بهذه الأشكال من الرعاية ، وذلك حتى لا تدعم عادة البكاء كوسيلة لاشباع الحاجات غير

الضرورية ، خصوصا وأن الوليد ، بعد أن يكون قد تعود الالتصاق بالأم أو المربية ، قد يستعمل البكاء ، عادة كأسلوب لاستمرار صحبتها له أو احتضانها إياه . وقد يتعرض الطفل بعد ذلك للحرمان من الأم لظروف خارجة ، ولذلك تصبح عملية رعايته مهمة شاقة إذا كانت قد طالت فترة الاتصال العضوى بينه وبين الأم بتلك الصورة السابقة .

كذلك يعمم المواليد عادة استجابة البكاء فى مواقف الاحباط فيما بعد . وإذا لم تكن هناك أسباب عضوية فإن البكاء الكثير عادة يعتبر ظاهرة سلوكية ترتبط بالرعاية الزائدة والتدليل واستمرار احتضان الوليد مع عدم تعويده بالتدريج على الاستقلال ، والانفصال المناسب عن دفء صدر الأم . على أن هذه القضايا جميعا سوف تعالج بشكل أكثر تفصيلا فى الفصل الأخير من هذا الباب .

الحواس لدى الطفل حديث الولادة :

ماذا يرى وماذا يسمع ذلك المولود الدقيق الأحمر الوجه المجعد الجلد الذى لا يكف عنا لبكاء ؟ وهل يشم ، وهل يتذوق ؟ ما هى خواص العام المحيط التى تلفت انتباهه أكثر من غيرها ؟ هل العالم بالنسبة له يكون بالفعل ، كما قال وليم جيمس ، خليطا من الأصوات والأصوات غير المحددة ؟ A big bloominng buzzing conhision .

الإجابة هى قطعا بالنفى . فالوليد فى خلال الخمسة أو السبعة أيام الأولى للميلاد يكون قد تخلص تماما من محنة الميلاد ، وبدأ يحس ويميز عالما من الأصوات والأضواء والروائح ، يختلف تماما عما كان يعيش فيه فى أثناء وجوده فى الرحم .

فعلى الرغم من أن مولودنا كان محروما قبل مولده من قدر كبير من الانارة الحسية ، إلا أنه ، مع ذلك ، يصبح بإمكانه استخدام حواسه منذ اللحظة الأولى للميلاد . فعلى خلاف الثدييات الأخرى كالجرو ، مثلا ، الذى يولد أعمى وأصم ، يولد الطفل الإنسانى قادراً على أن يرى ويسمع ويشم ويتذوق .

ولكن كيف وصلت إلنا هذه المعلومات عن قدرة الوليد على الادراك الحسى ؟

ظاهرة الاعتياد :

إن ما يدركه الطفل يعتمد كلية على ما يجذب انتباهه . وعلى ذلك فإذا أردنا أن نعرف ما الذى يكتسبه الوليد من معلومات عن العالم المحيط علينا أن نحدد أولاً ماذا يأسر انتباهه من المثيرات التى تصدر إليه من ذلك العالم .

وقد يكون بإمكاننا أن نعرف ما الذى ينظر إليه الوليد عن طريقة ملاحظة حركة عينيه وقد أمكن رصد هذه الحركة فوتوغرافيا كما أمكن أيضا التقاط الصور التى تقع على بؤرة العين بآلات التصوير .

على أن دراسة استجابة الوليد للمثيرات الحسية الأخرى لها وسيلتها الخاصة وهى تسجيل التغير الذى يحدث فى معدل النبض وكذلك التنفس . ذلك أن الوليد عادة ما يبدى انخفاضا فى معدل النبض عندما يعرض عليه مثير جديد أو عندما يسمع نغمة موسيقية مختلفة أو عندما يقع على لسانه طعم مختلف مثلا . هذا التغير فى معدل النبض يشير إلى أن الوليد قد أدرك شيئا مختلفا فى البيئة المحيطة ، أو أن هذا الشيء قد أثار دهشته . ولكن عندما تستمر عرض نفس المثير مرة بعد أخرى لفترة من الزمن ، أو عندما يحدث ذلك لخمس أو ست مرات متتالية مثلا ، فإن التغير الذى طرأ على معدل النبض يتوقف ويعود النبض إلى معدله العادى مرة أخرى . وإذا كان ذلك المثير مرئيا فإن الوليد فى النهاية يكف عن النظر إليه بالطبع . مثل هذا التوقف فى التغير الذى طرأ على معدل النبض يوحى بأن الوليد قد تحقق الآن من أن المثير المعروض عليه لم يصبح بعد مختلفا ، ولذلك فهو لم يعد بعد مبهورا به . وعندما يحدث ذلك فإننا نقول إن الوليد قد **اعتاد** ذلك المثير . وتسمى هذه الظاهرة بظاهرة **الاعتياد** . ولكن إذا عدنا نعرض على الوليد بعد ذلك مثيرا مختلفا (صورة كلب مثلا بعد أن اعتاد صورة الوجه المعروضة عليه سابقا) ، فإن معدل نبض الوليد يعود إلى الهبوط مرة أخرى ، وهكذا .

وإذن فعن طريق ظاهرة الاعتياد وكذلك عن طريق رصد حركة العينين عند الطفل وربما أيضا عن طريق تغير السرعة فى حركة الامتصاص (كمقياس للتذوق) ، أو التوقف عن حركة الرضاع كله كاستجابة للدهشة ، يمكننا أن نعرف الخصائص التى تتميز بها المثيرات التى يجذب انتباه الوليد أكثر من غيرها . وبالتالى يمكننا أن نعرف شيئا عن مدى تعرفه على العالم من حوله .

ولنبدأ الآن بالحواس الخمسة الواحدة بعد الأخرى . .

الإبصار :

يستطيع مولود عمره ساعتان اثنتان أن يتتبع ضوءا متحركا . فهو حساس جدا للضوء ، ويغلق عينيه أمام الضوء المبهر . على أن ذلك المولود لا يستطيع أن يركز بصره على أى شيء مرئى إذا كان ذلك الشيء يبعد عنه بأكثر من ثمانى بوصات تقريبا ، ولا حتى إذا كان أقرب من ذلك . وهو فى ذلك أشبه بالشخص الكبير ضعيف البصر عندما ينظر إلى الأشياء . فإذا تحرك شيء على هذه المسافة تقريبا من بصر مولود عمره خمسة أيام (بصرف النظر عما إذا كان ضوءا أو غيره) فإننا نجد أن مولودنا هذا يكون بإمكانه أن يتتبع هذا الشيء المتحرك . وقد لوحظ أن المولود قد يتوقف عن الرضاعة عند رؤية مثل هذا الشيء (Kagen, Kleen& Zelazo, 1978) .

على أن مولودنا هذا فى كل الأحوال لا يستطيع بعد أن يركز على المرئيات المتحركة بعينيه معا . فهو يفعل ذلك فقط إذا كان الشيء المرئى ثابتا أمام عينيه . ذلك أن التآزر العضلى بين العينين لا يكون قد اكتمل بعد عند الميلاد .

الوليد والألوان :

ويستطيع الوليد أيضا أن يميز بين الألوان كما أنه يفضل بعضها على البعض الآخر . فإذا فرض وأننا عرضنا عليه مكعبا باللون الأخضر ، مثلا ، إلى الحد الذى يصل معه إلى درجة الاعتياد (انظر الفقرة السابقة) ، ثم عرضنا عليه بعد ذلك كرة زرقاء اللون ، فإننا نجد أن انتباهه يعود يركز مرة أخرى على هذا المثير الجديد مستجيبا بذلك للتغير الناتج عن اختلاف اللون . هذا وقد وجد أن المواليد يبدون تفضيلا واضحا للون الأحمر (إذ يأسر انتباههم هذا اللون لمدة أطول)، ثم اللون الأزرق ثم الأصفر ثم الأخضر على هذا الترتيب (Flaste, 1976).

السمع :

عند الولادة يكون جهاز السمع تام النمو ، ولكن مع ذلك تكون المراكز السمعية باللحاء غير تامة النضج بعد ، كما لا يتم التناسق والتآزر بين فصى المخ الأيمن والأيسر فى هذه الوظيفة الحسية الحركية . ولذلك نجد الوليد فى الشهور الأولى يجد صعوبة واضحة فى تكامل الاحساس السمعى بالأذنين ، لفترة طويلة ، كما يظهر ذلك فى اضطراب الحركة أو عدم توافقها مع المثيرات السمعية .

وفى الأسبوعين الأولين تكون العتبة الفارقة للاحساس السمعى عالية وذلك بسبب السائل الذى يتسرب إلى الأذن الوسطى ، ولهذا يحتاج الطفل إلى مثير قوى جدا قبل أن يحدث الاستجابة للمثير الصوتى[1] . وبعد امتصاص السائل تنخفض العتبة الفارقة للتمييز الصوتى انخفاضا سريعا . والمعروف أن الأصوات العالية تسبب سرعة دقات القلب عند المواليد وأن الصوت العالى قد يكون مما يثير الجهاز اللا إرادى وبسبب تعلم الخوف من الأصوات ثم تعليم الخوف من الشجار أو الضرب أو التأديب الذى يصحبه صراخ عال .

هذا وتؤثر الأصوات فى المواليد من طرق ثلاثة مختلفة :

(أ) فهى إما أن تريح الطفل الوليد ، إذا كانت من تلك الأصوات الحانية الرقيقة التى تسمع عند الهدهدة ومثلها .

(ب) أو تنبهه ، إذا كان يستغرق فى سبات عميق ، وهذا ما يحدث غالبا بسبب طول فترات النوم فى هذه السن .

---

(١) كان المصريون القدماء يستعملون أصواتا قوية من آلات معدنية لتنبيه حاسة السمع عند المواليد ولصرف هذا السائل . ولا زالت الطريقة مستعملة فى تنبيه مواليدنا حتى اليوم ، فى بعض الثقافات الريفية .

(جـ) أو تغضبه . إذا كانت من الأصوات المزعجة أى العالية المفاجئة . فنرى مثلا أن الأصوات الايقاعية الهادئة تسبب الارتياح للوليد ، كما يجذب انتباهه الأصوات التى تقع ذبذبتها فى حدود ذبذبة صوت الإنسان ، وهى بذلك تبذر البذور الأولى لتعلم الخبرات الاجتماعية وعادات الاختلاط أو حب الاختلاط بالغير من البشر .

إن حديثى الولادة يظهرون قدرة عجيبة على الاعتياد على أصوات معينة وكذلك تمييز الأصوات التى تختلف عما ألفوه . كما يمكنهم فى الأسابيع الأولى ، التمييز بين الأصوات الحانية والغاضبة والمناجية ، وهذه كلها تبدأ بعد فترة الأسبوعين الأوليين للميلاد (Leventhal& Lipsitt, 1964) ولعله من الغريب أن يستطيع الوليد فى هذه المرحلة أيضا أن يميز بين نغمتين موسيقيتين لا يفرق بينهما سوى نوتة موسيقية واحدة على سلم الموسيقى .

حواس أخرى :

هناك حواس أخرى تظهر فى هذه الفترة المبكرة ، ومنها حاسة اللمس الجلدى وتظهر لدى المواليد عندما يحس بأصبع يلامس وجهه ، ويدير رأسه ليقترب منه بفمه . كذلك يحس المواليد بدرجة الحرارة ، ولو أنه لا يميز بين الحار والبارد لكن المهم أنه يستجيب لدرجة الحرارة فى طرفى هذا النقيض . ومع ذلك نرى أن المواليد دائما يزيدون نسبة الغذاء للحصول على كميات أكبر من السعرات الحرارية كلما انخفضت درجة الحرارة ، وهذه عملية تتم بطريقة تلقائية أولية ، أى هى سلوك تعويضى يقوم به الجسم عندما يحس الوليد بانخفاض درجة حرارته عما يجب أن تكون عليه .

ولا يحس الوليد بالألم بسهولة فى اليومين الأوليين ، وتزداد هذه الحاسة وضوحا بعد ذلك . وتذكر بعض الدراسات أن البنات أسد احساسا بالألم من البنين ، إلا أن دراسات أخرى تلقى ظلالا من الشك على هذه النتيجة .

والذوق قدرة حسية هامة للوليد ، فالمواليد ينظمون كمية ما يشربونه من سوائل حسب المذاق . فهم مثلا يزدردون الطعام المسكر بسرعة أكبر من سرعة ازدرادهم للماء وتقل عن ذلك رغبتهم فى شرب السائل الحامض أو المر أو المملح ، فهم يرفضون ذلك غالبا .

أما من حيث الشم فقد لوحظ أنه فى أثناء الأيام الأولى للميلاد يصبح بإمكان المولود أن يميز بين رائحة ثدى أمه ورائحة ثدى سيدة أخرى (Lipsitt, 1977) .

والآن على أى أساس تنتظم هذه الخبرات الحسية لدى المولود الجديد ؟ بعبارة أخرى هل هناك أسس أو مبادىء معينة تتشكل هذه الخبرات الحسية بناء عليها ، أم أن هذه الخبرات تأتى للوليد متناثرة ، بلا شكل ولا تنظيم ؟

تنظيم الخبرات الحسية لدى الطفل حديث الولادة :

إن عملية تنظيم الخبرات الحسية فى أشكال ذات معنى هى العملية المعروفة بالادراك . وهناك عدة نظريات فى تفسير نمو الادراك عند الطفل . ولكنا نكتفى بذكر أربعة منها :

الأولى ترى أن الادراك ينتج عن عملية تنظيم أولية ، وهى نظرية الجشتالت والمجاليين بشكل عام .

والثانية هى النظريات الترابطية التى تنظر إلى الادراك باعتباره استجابة معرفية متعلمة كباق الاستجابات الأخرى غير الأولية ، وتحكمها نفس قوانين التعلم .

والثالثة ومن أنصارها العالم « بياجيه » وترى أن الادراك ينبثق عن نمو الأفعال الحركية .

على أن هناك نظرية **رابعة** ترى أن للادراك جانبين : الجانب الأول هو ادراك الشكل البارز على أرضية أشد انحسارا وأكثر رتابة ، أما الجانب الثانى فهو ادراك الشكل كشىء يتميز عن شكل آخر . وتؤكد هذه النظرية أن الجانب الأول فى الادراك عملية أولية ولها أساس فسيولوجى . أما الجانب الثانى فهو مكتسب عن طريق التعلم . ومن أنصار هذه النظرية التى تعرف بالنظرية « البنائية » (Structuralism) « دونالد هب » (Hebb, 1949) و« جوليان هوكبرج » (Hockberg, 1978) وغيرهما .

ولقد قام بالكثير من البحوث التجريبية على الأطفال حديثى الولادة لحسم القضية فى هذا الموضوع . وقد يكون من المفيد أن نذكر بعض هذه البحوث لمن يريد الاطلاع عليها ثم نكتفى باستخلاص ما اتفقت عليه هذه البحوث دون الدخول فى تفاصيلها النظرية . ومن أهم هذه البحوث ما قام به « أبلتون » و« كليفتون » و« جولدبرج » (Appleton, Cliflon, and Groldberg, 1976) وكذلك ما قام به « برجمان » و« هيث » و« مان » (Bergman, Haith& Mann, 1971) وأيضا ما قام به « سالاباتيك » و« كيسين » (Salapatek& Kessen, 1966) . ولقد أجمعت هذه البحوث وغيرها على أنه حتى الأسبوع السابع من عمر الوليد ، يستجيب المواليد لعناصر فى الشكل ولكنهم لا يستطيعون أن يستجيبوا للشكل ككل . فمثلا عندما ينظر الوليد إلى الوجه فإن الذى يجذب نظره هو العينان أو النظارات أو مناطق التباين الحادة كالخط الفاصل بين الشعر والجبهة كذلك عندما عرضت على هؤلاء الأطفال أشكال هندسية كالمثلثات مثلا وجد أنهم ينظرون إلى زوايا المثلث وليس إلى المساحة الداخلية له . وتجذب انتباهم الزوايا الرأسية أكثر من الزوايا الأفقية .

ولقد سجلت هذه الملاحظات جميعا عن طريق حركة العين آلات التصوير المخصصة لذلك . إلا أن تفسير هذه الملاحظات على أساس أن الطفل حديث الولادة يستجيب لعناصر

من الشكل وليس للشكل ككل ، ربما كان فى حاجة إلى المراجعة . ذلك أن ما اعتبره هؤلاء الباحثون شكلا ، ربما كان هو فى الواقع بالنسبة للوليد ، وما اعتبروه عنصرا ، ربما كان هو الشكل بالنسبة له . فالوليد عندما يجذب نظره العينان فى الوجه الإنسانى أو الزوايا فى المثلث فإن ذلك يمكن تفسيره على أساس أن العينين هما اللذان يبرزان كشكل على أرضيته هى الوجه ، وأن الزاوية إنما تبرز كشكل على أرضيته هى المثلث بأكلمه . ذلك أن الشكل بالنسبة للأرضية هى مسألة نسبية ، كما أنه ليس من الضرورى فى تعريف الشكل أن يكون معقدا . فإن بقعة بسيطة من أشعة الضوء الواقعة على أرضية الغرفة تعتبر شكلا .

وباختصار فإن التنظيم الادراكى للخبرات الحسية يبدأ أولا بعملية إدراك الشكل كمدرك بارز متميز عن أرضية غير محددة . أو بمعنى آخر فإن أول ما يجذب انتباه الوليد هو عناصر بسيطة فى المجال الحسى ، يستجيب لها كأشكال محددة لا معنى لها ، ثم تنمو بعد ذلك قدرة على إدراك الأشكال الأكثر تعقيدا . أما العوامل التى تحدد الأشكال التى يستجيب لها الوليد فى هذه المرحلة ، فقد كانت موضوع دراسات عديدة أمكن فى النهاية أن نستخلص منها المبادىء الآتية :

١ – التغير :

يولد الأطفال ولديهم ميل أولى للانتباه إلى الأشياء أو الأحداث التى تتسم بالتغير ويتضمن التغير المظاهر الآتية :

(أ) **الحركة** : فالأشياء المتحركة تجذب انتباه الوليد أكثر من الأشياء الثابتة . فإذا عرضنا على الوليد مثلا كرة حمراء مرة وطرف شىء أحمر يتحرك ببطىء مرة أخرى فإنه يظل ينظر إلى ذلك الطرف الأحمر الذى يتحرك ببطء لمدة أطول مما يستغرقه بصره فى النظر إلى الكرة الحمراء . ذلك أن الحركة هى نوع من التغير : تغير فى المكان .

(ب) **التباين** : ويظهر التباين فى الأشياء ذات الحدود الواضحة . فإذا عرضنا على وليد مثلا مثلثا أسود على قاعدة بيضاء فإن الوليد يركز انتباهه بالقرب من جوانب المثلث . كذلك إذا عرضنا على الوليد خطا عريضا أسود على أرضية بيضاء فإن الوليد يظل يحوم ببصره قرب حافة ذلك الخط الأسود . ومعنى ذلك أن الوليد يوجه انتباهه دائما نحو أعلى درجات التباين . وقد سبق أن ذكرنا أنه بالنسبة للوجوه الإنسانية يجتذب انتباه الوليد أكثر من غيره الخط الفاصل بين الشعر والجبهة أو الخط الفاصل بين اللحية والملابس وهكذا ..

٢ – اللون :

يبدو أن المواليد يفضلون ألوانا معينة على ألوان أخرى . وقد سبق أن أشرنا إلى أن

اللون الأحمر قد يكون أكثر جاذبية بالنسبة للوليد من غيره من الألوان ، ويأتى بعد ذلك الألوان : الأزرق فالأصفر فالأخضر على الترتيب .

٣ - الخطوط المنحنية فى مقابل المستقيمة :

لسبب أو لآخر ينظر الوليد إلى الخطوط المنحنية مدة أطول من تلك التى يستغرقها نظره إلى الخطوط المستقيمة . وعلى ذلك فإنه ينظر إلى الدائرة مدة أطول مما ينظر إلى المربع أو المثلث أو المعين . ويبدو أن الخطوط المنحنية والدائرية تنساب فيها حركة العين بسلاسة أكثر من الخطوط المستقيمة المنكسرة فى زوايا معينة .

ويجىء ميل الوليد للنظر إلى عينى أمه (دون غيرها من تقاطيع الوجه) منسقا مع المبادىء السابقة فالأعين « مستديرة » ومتباينة (أسود وأبيض) ومتحركة .

الفحص :

يقوم الوليد بعملية مسح بصرى للبيئة المحيطة طالما أنه مستيقظ . وقد لوحظ أن عملية الفحص هذه تخضع للقواعد الآتية :

(أ) عندما يكون الوليد مستيقظا ومتنبها فإنه يفتح عينيه .

(ب) فى حالة غياب الضوء يقوم الوليد بعملية الفحص بشكل مكثف . وذلك أن عيونه عندئذ تكون مفتوحة بشكل أكبر ، كما أن حركتها تكون أكثر انسيابا وأوسع مدى .

(جـ) فى حالة وجود الضوء وغياب أى حواف (تباين أو حدود) يقوم الوليد بعملية فحص واسعة غير محددة .

(د) إذا عثر الوليد ببصره على حواف أو حدود فإنه يركز انتباهه بالقرب من هذه الحدود ويحاول أن يستقصيها .

ويعتقد « هيث » (Haith, 1981) الذى استخلص هذه القواعد من أبحاثه ، أن عملية الفحص هذه ، التى يقوم بها الوليد ، هى محاولة للاحتفاظ بمستوى عالى من النشاط العصبى . ذلك أن هذا الفحص يثير أجزاء من المركز البصرى فى اللحاء .

ويرى المؤلف أن هذا الفحص - فى الوقت نفسه - يخدم وظيفة أخرى . فكما أننا نحن الكبار نمل إذا ظل المجال المرئى أمامنا ثابتا لا يتغير ، كذلك الوليد . فإذا لم يحصل الوليد على تغير فى مجاله المرئى فإنه يبحث عنه أى أنه يبحث عن ذلك التغير عن طريق تجواله ببصره

فى البيئة المحيطة . وقد دلت التجارب العديدة على كل من الإنسان والحيوان على أن الحاجة إلى تغير المثير هى حاجة أولية[1] .

قدرة الوليد على التعلم :

ما هو أول سن يكون فيه الوليد قابلا للتعلم ؟

إن تحديد العمر الذى يبدأ فيه الوليد أن يتعلم ، تحديدا دقيقا ، وإن كان عملية صعبة إلا أنه ليس من المستحيل الإجابة عليها . وقبل أن نجيب عليها يجب أن نذكر بأن المقصود بالتعلم هنا ، إما اكتساب مثيرات شرطية (عن طريق الاشراط الاستجابى أو الكلاسيكى) أو تعديل فى السلوك الاجرائى (عن طريق التدعيم أو مبدأ الاشراط الاجرائى) .

ولقد حاول « ماركويس » (Marquis, 1941) الإجابة على هذا السؤال بأن جاء بمجموعتين من الأطفال حديثى الولادة ، ووضع الأولى على جدول رضاعة كل ثلاث ساعات والثانية على جدول رضاعة كل أربع ساعات . وبعد سبعة أيام غير النظام فجعل الأولى محل الثانية والثانية محل الأولى فوجد أن كل مجموعة ظلت ، مع ذلك تبدى نشاطا حركيا متزايدا فى الوقت الذى كانت تتلقى فيه الرضعة حسب الجدول الأول . ويفسر ماركويس هذا بأن الأطفال تعلموا بسرعة أن يستجيبوا للتوقيت الذى تعودوا فيه أن يتلقوا الرضعة ، ويعتبر التوقيت هنا بمثابة المثير الشرطى لاستجابة الرضاعة .

وقامت تجارب أخرى كثيرة بعد ذلك لاثبات أن الطفل يمكنه فى وقت مبكر جدا أن يكتسب مثيرات شرطية مثل صوت شوكة رنانة مثلا أو إضاءة ضوء وذلك بالنسبة لأفعال منعكسة مثل رمش العين أو حركة الرضاعة عندما تقترن تلك المثيرات بالمثيرات الطبيعية لهذه الأفعال المنعكسة .

وبالرغم من أن معظم هذه التجارب ، قد انتقد على أساس منهجى ، إلا أنه قد أصبح من الثابت الآن بناء على دراسات حديثة أنه فى غضون الشهر الأول يمكن أن يكتسب الطفل مثيرات شرطية كما يمكن أن تعدل استجاباته الاجرائية . كما أصبح معروفا أيضا أن عملية الاشراط الاجرائى يمكن إحداثها بسهولة وبنجاح أكبر مما يحدث بالنسبة للاشراط الكلاسيكى . ذلك أنه فى حالة الاشراط الكلاسيكى قد يكون لعدم نضج الجهاز العصبى عند الطفل حديث الولادة أثره فى صعوبة القدرة على الربط بين المثير الشرطى والاستجابة ،

---

(١) يمكن الرجوع إلى تفاصيل أكثر فى هذا الموضوع إلى كتاب « التعلم » (الفصل الثالث) ترجمة د . محمد عماد الدين إسماعيل . دار الشروق – بيروت ١٩٨١ .

وكذلك قد تكون بعض المثيرات الجديدة مثيرة بشكل طبيعي للمقاومة وعدم التقبل من ناحية الطفل وبذلك تتعطل عملية الاشراط بدلا من أن تحدث . أما فى حالة الاشراط الاجرائى فإن الموقف يختلف . ذلك أنه ما على المجرب إلا أن يعقب على حدوث استجابة اجرائية موجودة بالفعل بعملية التدعيم لكى يحدث التعديل المطلوب .

وكمثال على التجارب التى أجريت فى الاشراط الاجرائى عند الطفل حديث الولادة ما قام به واطسن (Watson, 1967) ، على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمالهم بين ٩ — ١٤ أسباعا . كان يعرض مثيرا جذابا بالأطفال الذين يديرون رؤوسهم إلى جهة معينة . فوجد أن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم إلى نفس الجهة للمرة التالية بعد خمس ثوان ، كان احتمال ادارتهم لرؤوسهم لهذا الاتجاه المفضل أكثر من غيرهم أما الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل أو بعد انقضاء هذه الفترة فإنهم كانوا أقل حظا فى اكتساب هذه الاستجابة . وقد استنتج واطسن من ذلك أن فترة الخمس ثوان هى أنسب فترة يمكن أن تنقضى به الاستجابة وعملية التدعين إذا ما أردنا أن نحدث التعديل المطلوب (استدارة الرأس إلى جهة معينة إذا كان للطفل على تحصيل على المثير الجذاب) . وقد علل واطسن ذلك بأن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل مضى هذه الفترة لم يكن لديهم الوقت الكافى لاستيعاب العلاقة بين الاستجابة والمكافأة . أما بعد فوات هذه الفترة فإن الطفل لا تكون لديه القدرة على إدراك علاقة التتابع (بين الاستجابة والمكافأة) .

ولهذه التجربة مضمون هام جدا من حيث رعاية الطفل حديث الولادة . ذلك أنه إذا كانت الفترة التى تنقضى بين الاستجابة وعملية التدعيم لها أهميتها فى عملية التعلم ، وإذا كان لابد لهذه الفترة أن تكون قصيرة حتى يستطيع الطفل أن يدرك العلاقة بين استجابة معينة والثوانى الذى يحصل عليه نتيجة لها ، لزم عن ذلك كله أن الآباء الذين يريدون أن يؤثروا فى سلوك أطفالهم ، عليهم أن يستجيبوا على الفور تقريبا لنشاط هؤلاء الأطفال إذا كان لهم أن ينجحوا فى إحداث ذلك التأثير .

وقد أراد بابوسيك (Papousek, 1967) عالم النفس التشيكى ، أن يستخدم كلا الاشراط الاستجابى (الكلاسيكى) والاشراط الاجرائى معا فى تجربة للحصول على استجابة إدارة الرأس من الوليد . وقد استخدم اللبن فى هذه التجربة كمثير طبيعى ومدعم معا . فكان يقدم اللبن من الجانب الأيسر عندما يدق جرس معين . فإذا أدار الوليد رأسه فإنه يحصل على اللبن .

أما إذا لم يدر رأسه فإن المجرب يلمس الركن الأيسر من فمه بالحلمة . فإذا ظل يفشل فى الاستجابة ، فإن المجرب يدير له رأسه ويريه اللبن ثم يعيد رأسه مرة أخرى إلى مكانها فى الوسط .

وقد استمرت هذه التجربة لمدة ثلاثة أسابيع واستغرقت من المجرب ١٧٧ محاولة ، كل عشرة منها فى فترة منفصلة وذلك قبل أن يتعلم الوليد استجابة إدارة الرأس عند سماع الجرس للحصول على اللبن . وقد استنتج بابوسيك من هذه التجربة أن الوليد بإمكانه أن يتعلم ، ولكن عملية الاشراط لا تكون ذات فاعلية سريعة إذا كانت الأحداث والاستجابات جزافية . أما إذا قامت عملية الاشراط على أساس ما هو موجود بالفعل من استجابات فى الحصيلة السلوكية للطفل وما هو مستعد أن يستجيب له من مثيرات فإنها (أى عملية الاشراط) عندئذ تكون سهلة وأكثر فاعلية .

باختصار إذن يمكننا أن نقول :

١ — إن قابلية الوليد للتعلم تبدأ منذ الأسابيع الأولى فى حياته .

٢ — إن عملية الاشراط الاجرائى تكون أسهل نسبيا من عملية الاشراط الاستجابى حيث أن بعض المثيرات قد يكون مرفوضا بشكل أولى من جانب الوليد .

٣ — أنه سواء فى حالة الاشراط الاجرائى أو الاشراط الاستجابى تتوقف فاعلية الاشراط على ما يمكن أن يصدر من الوليد من استجابات . فأنت يمكنك أن تحدث أشراطا بالنسبة لحركة موجودة بالفعل كحركة الرأس ولكن لا يمكنك أن تحدث أشراطا لاستجابة مثل الجلوس إذا كان الطفل غير معد لها بعد .

٤ — تعتبر الفترة الزمنية المنقضية بين المثير الطبيعى والمثير الشرطى وكذلك بين الاستجابة وعملية التدعيم ، متغيرا هاما فى عملية التعلم عند الوليد ، نظرا لقدرة الوليد المحدودة على ادراك (استيعاب) علاقة التتابع فى كل من هاتين الحالتين .

ولهذه الحقيقة الأخيرة مضمون نفسى تربوى على درجة قصوى من الأهمية .

خلاصـــة :

يولد الطفل وقد أعد بالامكانات التى تساعده على المحافظة على حياته وإن كان لا يستطيع أن يفعل ذلك بشكل مستقل عن الكبير بأى حال من الأحوال . وفى غضون دقائق ميلاد الطفل يستطيع الطب الحديث الآن أن يقيم درجة كفاءته فى موجهة الظروف البيئية ، عن طريق ما يحصل عليه من تقدير فى مقياس ابجار ، وهو مقياس يبين لنا أين يقع الوليد بين أقرانه داخل حدود السواء . وبعد مضى حوالى أسبوع واحد من الميلاد ، عندما تكون وظائف التنفس والدورة الدموية والهضم قد استقرت ، تستقر حركات الوليد العشوائية فى نمط معين يسود على باقى الحالات لفترة طويلة . ويختلف الأطفال من هذه الناحية التى قد يكون لها تأثير فى تناوله من ناحية الذين يقومون على رعايته .

ومنذ اللحظة الأولى كذلك يستطيع الوليد أن يقوم ببعض الأفعال المنعكسة كانعكاس مورو وبابنسكى وقبض الأصابع ورمش العين وإدراك الرأس والعطس والكحة وما إلى ذلك . ولهذه الانعكاسات جميعا وظيفتها التكيفية والضرورية للمحافظة على الحياة . كما أن غيابها أو غياب بعضها ينبىء عن وجود خلل عصبى . وهناك إلى جانب هذه الانعكاسات أنماط أخرى من الاستجابات الأكثر تنظيما كالرضاعة والبكاء .

والوليد منذ اللحظة الأولى يكون معدا كذلك بمجموعة من الحواس ، بعضها يكون أكثر نضجا من البعض الآخر . ولكنه على أى حال يكون حساسا للضوء المبهر ويستطيع أن يتتبع شيئا يتحرك ، كما أن سمعه يكون فى كامل نموه بعد أسبوعين من الميلاد ، ويستطيع فى وقت مبكر أن يفرق بين طعوم الأشياء . وكذلك يحس الوليد باللمس وخاصة فى منطقة الوجه ، إلا أن عتبة إحساسه بالألم تكون عالية فى البداية ثم تبدأ فى الانخفاض .

ويستطيع الوليد فى وقت مبكر أن يدرك أجزاء أو عناصر معينة من الشكل العام بمعنى أن بعض المثيرات تجذب انتباهه أكثر من غيرها . كذلك يقضى الوليد فترة ، تطول كلما تقدم به السن ، فى فحص البيئة المحيطة .

أما من حيث القدرة على التعلم وتعديل السلوك ، فإنها تظهر لدى الوليد فى الأسابيع الأولى من حياته وإن كان التعليم عن طريق الاشراط الكلاسيكى (تكوين مثيرات شرطية) يكون أصعب من التعلم عن طريق تدعيم استجابة اجرائية (تعديل السلوك الاجرائى أو اكتساب عادات جديدة) . وفى أى الحالات فإن الوليد يتعلم بسهولة أكبر عندما يكون معدا لاصدار الاستجابة أو قادرا على تمييز وتقبل المثير الجديد .

والمهم هو أن الطفل ، وقد زود بالقدرة على التعلم ، يصبح بإمكانه أن ينتقل من الانعكاسات والاستجابات العشوائية الأولية إلى حركات إرادية وأفعال هادفة كما سنرى فى الفصل التالى .

الباب الثالث طفل المهد
(السنتان الأوليان)

* مدخل إلى الباب الثالث:
* الفصل التاسع: النمو المعرفي والحركي في مرحلة المهد.
* الفصل العاشر: النمو اللغوي.
* الفصل الحادي عشر: النمو الاجتماعي والانفعالي.
* الفصل الثاني عشر: رعاية طفل المهد.

مدخل إلى الباب الثالث

كيف نفهم طفل المهد

بين الثقة والشك

* مقدمة.
* المواجهة والتناقض.
* متطلبات النمو.
* الثقة: أزمة الطفل في هذه المرحلة.

كيف نفهم طفل المهد

« بين الثقة والشك »

مقدمة :

تبدأ مرحلة المهد منذ اللحظة الأولى لخروج الطفل إلى هذا العالم وتستمر حتى نهاية السنة الثانية تقريبا . ولهذه المرحلة أهميتها الخاصة ، التى لم تلق من قبل نفس الانتباه والاهتمام الذى تلقاه الآن من جانب علماء النفس . ففى بداية هذه المرحلة تتقرر قدرة الوليد على البقاء وكفاءته فى مواجهة مؤثرات البيئة الجديدة ، مما يحدد مسار نموه فيما بعد إلى حد كبير .

إن هناك فارقا كبيراً جداً بين ظروف الحياة التى كان يحياها الوليد قبل الميلاد أى منذ أن كان جنينا ، وتلك التى أصبحت تحيط به الآن بعد أن يخرج من بطن أمه . فالجنين يتغذى عن طريق الحبل السرى ، ويعيش فى درجة حرارة واحدة ، ولم يكن عليه حتى أن يتنفس . أما بعد الميلاد فقد أصبح لزاما عليه أن يكون أكثر إيجابية . فهو يقوم بالرضاعة للحصول على غذائه . والرضاعة عملية ليست بسيطة . فهى تتكون من الامتصاص والبلع والتآزر بين البلع والتنفس ، وقد يتعرض فيها لكثير من المضايقات . وهو إلى جانب ذلك صار يعتمد على أجهزته الخاصة فى التنفس والاخراج وضبط حرارة الجسم . بل أنه صار يتعرض للعديد من المؤثرات الصوتية والضوئية واللمسية وغيرها مما قد لا يكون مريحا فى جميع الأوقات .

إن ملاحظة هذا التغير الكبير المفاجىء قد دعت بعض علماء النفس إلى أن يعتبر الميلاد « صدمة » فى حياة الإنسان ، يبقى أثرها فى « اللاشعور » ما بقى على قيد الحياة ، مما قد يدفعه أحيانا – وفى أوقات الشدة – إلى أن « ينكص » على عقبيه ، كما لو كان يرغب بالفعل فى العودة مرة أخرى إلى حيث الدفء والراحة والحماية التى كان ينعم بها عندما كان فى رحم أمه . إن مثل هذا الكلام وإن كان يؤخذ على أنه ضرب من الخيال ، إلا أنه يعبر عن مدى تصورنا لما يقع على المولود من ضغوط لم يكن لها وجود فى حياته السابقة .

تلك الضغوط يتعرض لها الطفل فى الواقع طوال هذه الفترة . وأن بإمكاننا أن نتصور مدى الآلام التى قد يعانى منها الطفل نتيجة لهذه الضغوط . فالملاحِظ لطفل جائع مثلا يستطيع أن يشاهد الاستجابات القوية التى يثيرها لديه هذا الظرف . فهو عنيف الحركة شديد البكاء ، مسرف فى ذلك غير مقتصد كلما اشتد عليه الجوع . فإذا كان للوليد أن يشعر وأن ينفعل ، فإننا نستطيع أن نستنتج أن هذه الحالة من الاضطراب فى السلوك

الظاهرى ، إنما تنطوى على شعور بالألم الشديد . بل ربما أيضا على شعور بالخوف وتهديد لكيان الطفل الذى يهتز هزاً فى مثل هذه الحالات . ولا يذهب ذلك كله هباء ، بل يترك علاماته دون شك على النمو النفسى للطفل مستقبلا . ولدينا الآن من النظريات العلمية ومن الدراسات الأكلينيكية ، بل لدينا من البداهة والتصور والاستنتاج المنطقى ما ينبؤنا بالشىء الكثير فى هذا الاتجاه . ولا نريد أن نخوض هنا فى التفاصيل فتلك هى موضوع بحثنا على طول الصفحات التالية فى هذا الباب . ولكننا أردنا فقط أن نشير إلى مدى الحساسية التى يكون عليها الطفل فى هذه المرحلة مما جعلها موضع اهتمام علماء النفس والباحثين بدرجة لم يسبق لها مثيل .

المواجهة والتناقض :

ولكى نفهم خصائص النمو النفسى للطفل فى هذه المرحلة ، علينا – اتساقا مع ما ذكرناه فى مقدمة هذا الكتاب – أن نعرض أولا لطبيعة المواجهة التى تقوم بينه وبين الكبار الذين يقومون على رعايته ، تلك المواجهة التى تؤدى به إلى الوقوع فى تناقض بين حاجاته من ناحية وبين التوقعات الاجتماعية للثقافة التى يعيش فيها من ناحية أخرى . وتتمثل هذه التوقعات فيما نسميه بمتطلبات النمو (Havighurst, 1953) .

متطلبات النمو :

الواقع أن المطالب الاجتماعية المتوقعة من الطفل فى هذه المرحلة قليلة . ذلك أن معظم توقعات الثقافة يتمثل فى مستويات للنمو الجسمى والمعرفى والحركى ، والقليل منها فى النمو الاجتماعى . ففى أثناء هذه المرحلة تتوقع الثقافة من الطفل أن يكون قد :

١ – تعلم المشى .

٢ – تعلم تناول طعام جاف (أى فطم من الرضاعة الطبيعية والصناعية) .

٣ – تعلم الكلام .

٤ – يكون لديه مفهوم دوام الشىء (أى أن الأشياء تبقى موجودة ولو غابت عن ناظريه) .

٥ – اكتسب التعلق الاجتماعى بالوالدين والأخوة والغير .

المجتمع إذن لا يضع على الطفل فى هذه المرحلة قدراً يذكر من الالتزامات . فماذا عن الطفل ؟ الطفل أيضا لا « يصبو » فى هذه المرحلة إلى أكثر من إشباع حاجاته الأساسية : حاجته إلى الراحة والبعد عن الألم . حاجته إلى التعلق ودفء العاطفة . حاجته إلى الاستقرار

والثبات فى المعاملة وفى البيئة المحيطة . حاجته إلى الاستثارة وأشاعة النشاط . هذا إلى جانب حاجاته البيولوجية من تغذية وإخراج ... إلخ . ففيم إذن يقوم التناقض ؟

الواقع أن التناقض الذى يقوم بين مطالب الطفل ومطالب البيئة فى هذه المرحلة إنما يفهم فى ضوء مدى الكفاءة التى يواجه بها الآباء حاجات الأطفال ومدى الكفاءة التى يواجه بها الطفل البيئة المحيطة . وإذا تذكرنا ما أشير إليه فى الأسطر القليلة السابقة من حيث مدى حساسية الطفل للضغوط التى تقع عليه فى هذه المرحلة ، نستطيع أن نتصور مدى أهمية تلك الكفاءة ، بل مكانتها الجوهرية فى النمو النفسى لطفل المهد .

الثقة أزمة الطفل فى هذه المرحلة (Erickson, 1950) :

فبناء على الأسلوب الذى يتخذه الآباء فى إشباع حاجات أطفالهم ، يمكن أن تنمو لدى هؤلاء الآخرين ، إما « ثقة » متزايدة فى أن حاجاتهم سوف تشبع ، أو انعدام تام لهذه الثقة . وفيما بين هذين الطرفين توجد بالطبع درجات مختلفة . فإذا استطاع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة سديدة مناسبة ، وفى الوقت المناسب ، تنمو لديه الثقة فى أنه مقدر وأن حاجاته سوف تشبع وأن من حوله سوف يهرعون إليه عندما تنشأ لديه حاجة إلى ذلك . أن الطفل لا يقول لنفسه هذا الكلام بالطبع ولكننا نستطيع أن نستشعره من تزايد قدرته على تأجيل إشباعاته ، ومن الدفء والمرح الذى يشيع فى تعامله مع أعضاء أسرته . إن احساس الطفل بالثقة ما هو فى الواقع إلاّ حاجة انفعالية تساعده على الشعور بالتوحد مع البيئة المحيطة .

أما إذا لم يستطع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة مناسبة وفى الوقت المناسب ، أو إذا كان هؤلاء خشنين عند اشباعهم لهذه الحاجات ، فإن بذور الشك فى البيئة المحيطة يمكن أن تزرع عندئذ لدى الطفل . والواقع أن معظم الآباء قد يرتكبون بعض الأخطاء فى الاستجابة للتوترات التى يعانى منها أطفالهم ، خاصة عندما يكون هؤلاء الأطفال فى أسابيعهم الأولى . فقد يبدأ الآباء عندئذ باللجوء مثلا إلى إرضاع الأطفال ، ثم إذا زادوا فى البكاء ربما يغيرون لهم لفافاتهم ، فإذا ما استمروا فقد ينتقلون بهم إلى حجرة أخرى ، أو قد يأخذون فى أرجحتهم ، وهكذا إلى أن تجدى معهم حيلة أو أخرى من هذه الحيل . وفى بعض الحالات قد لا يستطيع الوالدان أن يكتشفا الحاجة الفعلية فيصرون على حل واحد كالرضاعة ، مثلا ، حتى بعد أن يكون الطفل قد رفضها . من هنا تبدأ الثقة تنعدم : عندما يصبح الطفل غير متأكد من اشباع حاجاته فى المرات القادمة ، وعندما يصبح من العسير على الطفل أن يحصل على الراحة الجسمية والنفسية اللازمة .

والطفل فى هذه الحالة أيضا لا يستطيع أن يعبر عن مشاعره هذه بالألفاظ ولكنها مع ذلك تظهر فى سلوكه . فنحن نستطيع أن نستشف الشعور بانعدام الثقة ، عند الطفل ، من

عزوفه عن التفاعل ومن أعراض الاكتئاب والحزن التى تبدو عليه والتى قد تظهر فى صور متعددة كالنهنهة ، أو الافتقار إلى الانفعال ، أو فقدان الشهية للطعام ، أو اللامبالاة أو غير ذلك من استجابات سلبية .

والواقع أنه بالرغم من أن جميع الأطفال يعانون بعض مشاعر الشك أو القلق نحو العلاقة التي هى فى دور التكوين بينهم وبين القائمين على أمر رعايتهم ، إلا أن الخبرات الايجابية تفوق الخبرات السلبية عند الأغلبية العظمى من الأطفال .

إن الجو الذى تشيع فيه الثقة بين الطفل وأفراد أسرته سوف يدعم الجهود التى يقوم بها لكى ينجز واجبات النمو لهذه المرحلة . إنه بمثابة الأرض الصلبة التى لابد أن يقف عليها الطفل إذا كان له أن ينجح فى تحقيق المستويات النمائية المتوقعة منه . بعبارة أخرى يمكن أن نقول إن المواجهة بين الطفل وبيئته إما أن تحل فى صالح الطفل وعندئذ تتكون لديه ثقة متزايدة فيمن حوله وفيما حوله تساعده على النمو إلى المستويات المتوقعة منه ، وإما أن تحل فى غير صالحه وعندئذ يكتسب من عدم الثقة ما يعطل نموه .

ولابد أن نشير هنا إلى أن مفهوم الثقة بمعناه الواسع لا يقتصر على ثقة الطفل بمن حوله فحسب ، بل يتضمن أيضا ثقة الطفل بنفسه ، بمقدرته وكفاءته . فالآباء الذين يحققون ثقة الطفل بهم ، إنما يعملون ، فى نفس الوقت ، على تنمية الشعور لديه بأن له تأثيراً على الظروف المحيطة ، وأنه يملك فى يديه زمام الأمور ، سواء منها ما يتعلق بالبيئة الاجتماعية أو بالبيئة الطبيعية .

على هذا الأساس ، وفى ضوء هذا الإطار النظرى سوف نعرض فى الفصول التالية لحقائق النمو فى هذه المرحلة .

الفصل التاسع

النمو الحركي والمعرفي لطفل المهد
من الأفعال إلى الأفكار

* مقدمة:
* النمو الحركي.
* مراحل النمو الحركي.
* بين عالم الحركة وعالم المعرفة.
* الرضيع وعالمه المعرفي.
* الدافع إلى الاستطلاع.
* الإدراك والانتباه.
* الرضيع والأعماق.
* دوام الأشياء.
* التعجب من الأحداث الغريبة.
* التذكر.
* إدراك المكان والزمان والسببية.
* تصنيف الأشياء.
* حل المشكلات.
* التعرف على الذات.
* اللعب ودلالاته في النمو المعرفي.
* قياس مستوى النمو المعرفي عند طفل المهد.
* العوامل التي تؤثر في النمو المعرفي في هذه المرحلة.
* خلاصــة.

النمو الحركى والمعرفى لطفل المهد

مقدمة :

مع تقدم السن يتقدم أطفال المهد بشكل واضح فى النمو الحركى ونمو التآزر والنمو المعرفى بالبيئة المحيطة . فالطفل الذى يولد وهو مزود ببعض الأفعال المنعكسة البسيطة كالامتصاص والنظر والقبض وغيرها مما سبق ذكره فى الفصل السابق ، يتعلم بالتدريج أن يصل إلى الأشياء وأن يتناولها وأن يحبو وأن يمشى ، وأن يجرى . وجنبا إلى جنب مع النمو الحركى هذا يسير النمو المعرفى أى قدرة الوليد على معرفة وفهم العالم المحيط به والواقع أنه من خلال الاستجابات الحركية تبدأ لدى الطفل عملية تنظيم إدراكى للبيئة المحيطة ، كما يبدأ لديه أيضا نمو القدرة على التعامل مع هذه البيئة . فإذا ما وصل الطفل إلى سن الثالثة يكون قد حصل معها فهمه للأبعاد الأساسية للعالمين اللذين يعيش فيهما : عالم البشر وعالم الأشياء .

والواقع أنه لم يكن من السهل أن يوضح الباحثون العلاقة بين النمو الحركى والنمو المعرفى عند الأطفال فى هذه المرحلة . ذلك أن الرضع[1] لا يستطيعون أن يصفوا لنا لماذا أو كيف يقومون بما يفعلون .

إن من الصعوبة بمكان كبير أن نعرف ماذا يدرك الأطفال أو ماذا يفهمون ، فالطفل لا يستطيع أن « يقول » ما إذا كان متعجبا أم سعيدا ، أو ما إذا كان يدرك هذا اللون على أنه أزرق أم أحمر ، أو أن هذه الصورة أكثر جاذبية من الأخرى . فكل ما نراه من الأطفال هو « الأداء » ومن الأداء نستنتج « الكفاءة » . أما ماذا « يعرف » الطفل فهذا أمر جد صعب أن نصل إليه .

ومع ذلك فإن هناك مسلمات . من هذه المسلمات أننا — ككبار نقوم بدراسة الطفل — علينا أن نتذكر أن عالم الطفل هو البيئة كما يراها الطفل نفسه وليست كما نراها نحن وقد لا يوجد إلا شبه ضعيف بين عالم الطفل والحقيقة كما يراها الكبير . ذلك أنه لا يوجد

---

(١) سوف يطلق على الطفل فى هذه المرحلة : إما « طفل المهد » أو « الرضيع » ، وذلك باعتبار أن الطفل يمكن أن يظل معظم هذه الفترة (السنتين الأولين من حياته) يتناول غذاؤه — ولو جزئيا — عن طريق الرضاعة . قال تعالى : ﴿ والوالدات يرضعن أولادهن حولين كاملين لمن أراد أن يتم الرضاعة ﴾ .

ما يبرر أن نعتبر أن الأطفال يفكرون كما يفكر الكبار . وإذا سلمنا أن الرضيع له « نظريته الخاصة عن الحقيقة » تصبح دراستنا للنمو المعرفى للرضيع عبارة عن محاولات لصياغة نظرية عن نظرية الرضيع هذه . كيف نستطيع أن نقرر ما يعرفه الطفل ؟ هذا هو ما سيدور حوله هذا الفصل .

النمـــو الحركـــى

إن أى نظرية علمية لابد أن تعتمد على ما هو ملاحظ . وكل ما نلاحظه عند الطفل فى هذه المرحلة – كما سبق أن ذكرنا – هو أداؤه . ولذلك قبل أن نجيب عن السؤال كيف يدرك الرضيع العالم المحيط وكيف يستجيب له ، لابد أولا أن نعرف كيف تنمو لديه المهارات الحركية . ولكى نبين الارتباط الوثيق بين النمو المعرفى ونمو المهارات الحركية نذكر مثالا ، وليكن بناء برج من المكعبات . إن بناء برج من المكعبات يتضمن قدرة على إدراك العلاقات المكانية . ولكن فى نفس الوقت فإن الطفل لا يستطيع حتى أن يبدأ هذه اللعبة – أى بناء برج من المكعبات – قبل أن يكون قد كون المهارات الحركية للامساك والتناول والوضع فى المكان . الادراك والمهارة الحركية إذن يعتمد كل منهما على الآخر ، بل هما وجهان لشىء واحد ، وإن كان التركيز على الواحدة منهما أو الأخرى يختلف حسب المرحلة التى يمر بها الطفل فى العملية الواحدة . مثلا الطفل الذى يستطيع أن يبنى البرج من المكعبات يركز على وضع المكعبات ، وهذه عملية تعتمد على بعض الادراك أو الفهم للعلاقات المكانية فى الوقت الذى تكون فيه مهارة التناول سهلة أو حتى آلية . أما الطفل الذى يكون قد بدأ فى القيام بهذه اللعبة فإنه يركز على عملية التناول ذاتها أى على المهارة الحركية وليس العلاقة المكانية . كيف إذن تسير عملية نمو المهارات الحركية ؟

مراحل النمو الحركى :

- فى الشهر الأول لا يستطيع الوليد ، أن يرفع رأسه . ولكنه يستطيع أن يدير رأسه عند ملامسة الخد . ويستطيع أن يتتبع حركة أفقية لكرة مثلا ، كما يستطيع أن يقبض على شىء إذا وقع فى كفه .

- فى حوالى الشهر الثالث تكون الأجهزة الحركية الكبرى التى تتحكم فى حركة الرأس والجذع والساقين والذراعين ، قد نضجت إلى الحد الذى يمكن به للرضيع أن يمسك برأسه مرفوعة عندما يوضع فى وضع الجلوس . كما يمكنه أيضا أن يرفع رأسه والجزء الأعلى من صدره عندما يكون منبطحا . ويمكن أن يتتبع ببصره كرة تتحرك رأسيا كما يمكنه أن ينظر إلى يديه وأن يجعلهما تتشابكان وأن يفصلهما عندما تتشابكان . ويمكنه كذلك أن يحضر إلى فمه شيئا أمسك به .

- في سن ستة أشهر يستطيع الطفل أن يصل إلى درجة أكبر من التحكم في العضلات الكبيرة . فيستطيع أن يجلس مستندا ، وأن يرفس بقوة ، وأن يمسك برجليه . كذلك تكون الأجهزة الحركية الدقيقة قد نضجت إلى الحد الذى يمكنه من أن يقبض على شيء بيديه الاثنين ، وأن يحرك هذا الشيء إلى فمه وأن يقوم بامتصاصه .

- فى سن تسعة أشهر يمكن للطفل أن يجلس بمفرده وأن يرفع نفسه لوضع الوقوف وأن يبدأ فى الحبو . كذلك يمكنه أن يمسك ببعض الأشياء أو الخيوط بين الإبهام والسبابة (وإن كان لا يستطيع أن يتخلص منها متعمدا) .

- فى سنة سنة واحدة يستطيع الرضيع أن يحبو ، ويستطيع البعض أن يمشى منفردا ، كما يستطيع أن يضع خوابير فى ثقوبها وأن يتناول اللعب بطرق أخرى غير مجرد وضعها فى الفم ، ويستعمل الأدوات اليومية كالأمشاط مثلا للأغراض التى خصصت لها ، ويتعلم أن يستخرج الأشياء التى خبئت أمام ناظريه .

- فى سن ١٨ شهرا يتعلم الأطفال صعود السلم وهبوطه مع المساعدة . كذلك يجرون اللعب ذات العجلات ، ويمشون وهم حاملين لعبة ، ويبنون أبراجا من مكعبات ، ويستمتعون بالنظر إلى الصورة فى الكتب إذا ما قلبت الصفحة لهم .

- فى سن السنتين يستطيع الوليد أن يمسك بالقلم ويخطط ، ويقلب صفحات الكتاب صفحة صفحة ، ويشرب وهو واقف ، ويبنى برجا عاليا من المكعبات .

إن بعض هذه المظاهر النمائية قد يبدو - من وجهة نظرنا نحن الكبار - شيئا بسيطا للغاية . فقد نضحك مثلا من فكرة أن هناك شخصا كبيرا لا يستطيع أن يمضغ لبانا (علكا) أثناء سيره . ولكن بالنسبة للطفل فإن عملية الشرب أثناء الوقوف مثلا أو حمل لعبة أثناء صعوده أو هبوطه الدرج ، تتضمن تآزرا بين الأجهزة الحركية الكبيرة والأجهزة الحركية الصغيرة بشكل يحتاج إلى الكثير من المران والمجهود ، قبل أن يتقن الطفل مثل هذه المهارات . فالطفل الذى يتعلم التناول أو الامساك، لابد له أن يركز بشكل تام على هذه العملية عند القيام بها عدة مرات قبل أن تصبح آلية . ومثال ذلك تناول زجاجة اللبن وايصالها إلى الفم للرضاعة . هذه العملية التى يتدرب عليها الطفل لفترة طويلة تحتاج ، على بساطتها ، إلى تآزر بين حركات ثلاث : النظر ، والامساك ، والامتصاص . بمعنى آخر ، فإن العين واليد والذراع والفم ، لابد أن تعمل معا ، قبل أن يستطيع الطفل بالفعل أن يحضر زجاجة اللبن إلى فمه . وهكذا جميع الحركات المماثلة كبناء برج من المكعبات أو صعود الدرج حاملا شيئا أو ما إلى ذلك .

بين عالم الحركة وعالم المعرفة :

إن نمو المهارات الحركية بالشكل السابق ذكره لا يعاون الوليد على تأدية أنشطة معقدة فحسب ، بل إنه يفتح أمامه أيضا عالما جديدا للكشف والاستطلاع . ومرة أخرى نذكر أن النمو الحركي والنمو المعرفي يسيران في هذه المرحلة جنبا إلى جنب . فالطفل الذى أصبح في مقدوره الآن أن يقف ، يصبح في استطاعته أيضا أن يرى مائدة القهوة ودولاب التزين من السطح بعد أن كان يراهما فقط من أسفل ، أي بمسقط رأسي بعد أن كان يراهما بمسقط أفقي . والسطح وما عليه من عالم جديد ملىء بالأشياء الجذابة ، يوفر الفرصة للمس والتحريك والعبث - وأحيانا للكسر - لكل ما يجده الطفل في متناول يده . وعلى هذا الأساس ، كلما نما الطفل من الناحية الحركية ، يصبح في مقدوره أن يستكشف وأن يستطلع وأن يتفاعل أكثر وأكثر مع العالم المحيط . وأنه عن طريق هذا التفاعل المستمر بين الوليد والعالم المحيط حسيا وحركيا تنمو العمليات المعرفية التى تساعده على فهم ذلك العالم ، وتجعله أقدر على السيطرة عليه .

هذا الارتباط الوثيق بين النمو الحركي والنمو المعرفي في مرحلة المهد ، قد حدا بالعالم النفسي المعروف « جان بياجيه » إلى تقسيم هذه المرحلة التى سماها بالمرحلة « الحسية الحركية » ، إلى ستة مراحل فرعية تتميز كل منها بنمط معين من الاستجابات التى يستطيع الطفل أن يقوم بها ، والتى لها في الغالب مضمون معرفي . ولسوف نستفيد من أفكار بياجيه في النمو المعرفي ، في هذه المرحلة وفي غيرها من المراحل ، ولكن دون الدخول في تفاصيل النظرية ذاتها ، التى سبق أن عرضنا ملخصا لها في مكان آخر ، والتى يجد القارىء عرضا وافيا لها في مطبوع آخر (إسماعيل وآخرون : في ذكرى بياجيه ، ١٩٨١ من منشورات جامعة الكويت) .

الدافع إلى الاستطلاع :

ما الذى يدفع الطفل أصلا إلى الحركة للاستكشاف والاستطلاع ؟ حتى سنة ١٩٥٩ عندما نشر « هوايت » (White, 1959) دراسته الكلاسيكية عن دافعية الرضيع (انظر الفصل السادس) ، كانت نظريات « اختزال الحاجة » أو « اختزال الدافع » تفسر النشاط الإنسانى ، بما فى ذلك نشاط الرضع ، على اعتبار أنه محاولات لاشباع الدوافع الفسيولوجية الأساسية . بمعنى أنه لابد – فى رأى هذه النظريات – أن توجد قوة خارجية كوقوع مثير مؤلم أو نقص يعترى أنسجة الكائن العضوى ، كما فى حالات الجوع والعطش ، حتى يتحرك هذا الكائن . وكانت المشكلة بالنسبة لهذه النظريات أنها لم تستطيع أن تفسر نشاطات مثل لعب الأطفال ، أو – لنفس السبب – قراءة الكبير لقصة بوليسية مثلا أو حتى لعب القطة بكرة من الخيوط الصوفية . ولا مانع هنا من أن نعيد ما سبق أن ذكرناه فى الفصل السادس .

جاء مقال هوايت فحدث تحول كبير فى تفسير دافعية الأطفال . وكانت نظريته أن الدافع إلى النشاط الذى يبدو غير هادف فى حياة الرضيع وصغار الأطفال ، هو « دافع الكفاءة » (Competence) . **وهو مصطلح استخدمه ليعبر به عن « قدرة الكائن العضوى على التفاعل بكفاءة وفاعلية مع بيئته »** . فالأطفال الذين يضحكون عندما يهزون شخشيختهم (الجرجاشة) فتحدث صوتا ، إنما يفرحهم – فى رأيه – الشعور بالقدرة على التأثير أو إحداث الأثر . ذلك الشعور الذى يمكن ترجمته إجرائيا بأنه إدراك من ناحية الطفل بأن نشاطه يمكن أن يحدث تأثيراً فى البيئة المحيطة ، أى يجعلها تستجيب لطرق يضع زمامها فى يده هو .

أما مثيرات هذا الدافع – فى رأى هوايت – فهو إحداث تغيير فى الموقف المثير الواحد . فالأطفال يمكنهم أن يحدثوا تجديدا فى الأشياء عن طريق نشاطهم الذاتى . فهم يستطيعون مثلا أن يجعلوا الكرة « تسلك سلوكا مختلفا » بأن يسقطوها أو يدحرجوها . وبإمكانهم أن يستعملوا المكعبات لعمل تركيبات جديدة . وإلى جانب ذلك فإن الأطفال يبحثون عن الجديد فى بيئتهم ، وفى ألعابهم لكى يظلوا محتفظين بقدر كاف من الاهتمام .

إن قيمة الإضافة التى جاء بها مفهوم الكفاءة هذا لا تكمن فقط فى مساعدته على تفسير بعض النشاطات التى كانت تبدو بغير تفسير فى حياة الرضيع وصغار الأطفال ، بل فى أنه قد ساعد أيضا – وربما بشكل أهم – على اعتبار السلوك المعرفى – بوجه عام – سلوكاً تكيفياً .

إننا جميعا فى حاجة إلى أن نتعامل بفاعلية مع البيئة (إذا كان لنا أن نتكيف معها) ، ومن ثم فإننا نسعى بشكل أولى إلى تحقيق ذلك (أى إلى التفاعل بفاعلية مع البيئة) ، وهذا هو معنى الدافع إلى الكفاءة . ولكننا لا نستطيع أن نتعامل بكفاءة مع البيئة إلا إذا عرفناها .

ومن هنا كان اعتبار النشاط التلقائى إلى الفحص ، والاستكشاف والاستطلاع وجميع أنواع النشاط المعرفى نشاطا تكيفيا بدافع تحقيق الكفاءة. إن هذه الفكرة لا تختلف عن فكرة بياجيه الذى اعتبر أن الذكاء عبارة عن ميكانزم تكيفى بالنسبة للجنس البشرى .

واستكمالا لهذه الصورة فإننا لا نستطيع أن نتوقف عند اعتبار « الرغبة » فى المعرفة فقط هى نتاج ذلك الدافع الأولى للكفاءة ، بل لابد أن ندفع هذه النقطة إلى الأمام قليلا ونقول إن الدافع إلى الكفاءة لا يؤدى فقط إلى تنشيط السلوك المعرفى ، بل أنه أيضا – شأنه فى ذلك شأن الدافع فى أى مجال آخر – يحدد عن طريق عملية تدعيم فارق – شكل وخصائص هذا السلوك ، بناء على تأديته أو عدم تأديته للوضع الذى يفترض أن يؤديه (أى تحقيق الكفاءة) . وسوف نعرض للنمو المعرفى فى الفقرات التالية من هذا الاطار النظرى الذى لا يختلف فى أساسه عما وضعناه فى المدخل إلى هذا الباب فإذا كان التعامل مع الطفل بكفاءة من جانب المحيطين ، يكسبه الثقة فيمن حوله ، كذلك فإن تعامل الطفل بكفاءة مع البيئةالمادية يكسبه الثقة فيما حوله .

الإدراك والانتباه :

يتوقف انتباه الطفل بطبيعة الحال على ما يستطيع أن يدركه ، فإذا كان الادراك هو اعطاء معنى للشكل فإن الانتباه هو الاستجابة لأشكال دون الأخرى لصفات معينة فى تلك الأشكال ، إلى جانب الدوافع إلى مثل هذا الانتقاء .

ولقد حاولنا فى الفصل السابق أن نقيم هذه العلاقة بين الادراك والانتباه ، وانتهينا إلى أن الطفل حديث الولادة ينتبه إلى الأشياء التى تتحرك وإلى الأشياء ذات الإطار المحدد (وباللذات إلى الاطار الخارجى لهذه الأشياء) ، وكذلك إلى الأشياء التى تحتوى على تباين واضح بين الظل والضوء . وأن كل ذلك يقع فى إطار إدراك الشكل على أرضيته ، وهو عملية أولية ترجع إلى تكوين الجهاز العصبى عند الطفل ولا تخضع للتعلم أو الخبرة ..

وقبل أن نستكمل نمو الانتباه فى هذه المرحلة يجب أن ننبه أولا إلى أن هناك فرقا بين الأشياء التى تجذب الانتباه – عند الطفل كما عند الكبير – والأشياء التى تستغرق الانتباه . أو بعبارة أخرى هناك فرق بين الأشياء التى تلفت النظر ، ولكن ليس من الضرورى أن تستمر فى الاحتفاظ بالانتباه إليها ، وبين الأشياء التى يحتفظ الشخص بالانتباه إليها مدة أطول من غيرها . والرضع (الأطفال فى هذه المرحلة) يلتفتون بشكل أسرع إلى الأشياء الكبيرة

والأشياء المتحركة . ولكنهم ينظرون أو ينتبهون لمدة أطول إلى الأشياء الجديدة والأشياء المعقدة . ولنتتبع الآن بالتفصيل تطور عملية الانتباه وعلاقة ذلك بنمو الإدراك .

بعد المرحلة الأولية التي سبق أن تحدثنا عنها عند الطفل حديث الولادة ، يدخل الطفل في مرحلة أخرى من مراحل نمو الانتباه ، وذاك عند وصوله إلى سن شهرين . ذلك أنه يوجه انتباهه عندئذ بشكل أكبر إلى المثيرات التي تختلف اختلافا معتدلا (متوسطا) – وليس اختلافا تاما أو كبيرا – عن تلك التي ألفها ، أو التي اعتاد على رؤيتها . فالأطفال في هذه المرحلة يوجهون انتباها أكبر إلى العبارات التي تختلف اختلافا معتدلا عن عبارات سبق أن سمعوها وليس إلى العبارت الجديدة كل الجدة أو المماثلة لما سمعوا . كذلك فهم يصرفون وقتا أكبر في النظر إلى أشياء تختلف اختلافا معتدلا عما ألفوه (قناع لوجه يختلف فيه وضع العينين مثلا) ، وليس إلى تلك التي تختلف اختلاف بسيطا أو كليا (قناع غفل من أية ملامح مثلا) . ويعزو « كاجان » (Kagan, 1972) التغيير في الانتباه في هذه الفترة إلى أن الطفل يكون في استطاعته عندئذ أن يكوّن « شكلا تصوريا عاما » للأحداث التي تمر به ، (Schema) ، وذلك كنتيجة لتكرار اتصاله بالبيئة . وتعتبر هذه القدرة الجديدة على تكوين تصور عام للأحداث ، أساساً ضروريا لادراك الفرق بين شكل جديد وشكل قديم « سبق أن مرّ به » . وبعبارة أخرى فإن الطفل في هذه المرحلة يكون في استطاعته أن يميز بين شكل وشكل بعد أن كان لا يستطيع إلا أن يميز شكلا على أرضية . هذا التمييز بين شكل وشكل يحتاج أيضا إلى جانب الاحتفاظ بانطباعات عن الأحداث التي يعرض لها الطفل ، إلى إدراك للتفاصيل « **البارزة** » داخل الشكل الكلي . فإذا اختلفت بعض هذه التفاصيل في تكوين تعود الطفل أن يراه بشكل آخر من قبل ، يصبح هناك من الأسباب ما يدعو الطفل إلى أن يصرف انتباها أكثر إلى مثل هذه الأشياء التي يراها ثابتة عما ألفه .

حتى الآن نكون قد تحدثنا عن وجود مرحلتين بالنسبة لنمو الانتباه والادراك عند الرضيع . المرحلة الأولى (الشهر الأول للميلاد) يتحدد فيها نوع المدركات التي تجذب انتباه الطفل والمدة التي يستغرقها انتباهه إليها ، عن طريق أبعاد طبيعية مطلقة مثل التباين واللون والحركة والاستدارة . والمرحلة الثانية وهي ما فرغنا من الحديث عنها توا ، ويتحدد فيها الادراك والانتباه عند الرضيع على أساس الاختلاف في عنصر ما من عناصر شكل سبق أن اعتاد الطفل رؤيته . أي اختلاف شكل عن شكل آخر مألوف .

فإذا ما وصل الطفل إلى سن تسعة شهور ، فإنه يدخل في مرحلة ثالثة من مراحل تطور الانتباه . وتستمر معه هذه المرحلة حتى نهاية هذه الفترة ، أي حتى سن الثالثة . في هذه المرحلة تكون قدرة الطفل على إدراك التفاصيل الأكثر دقة قد نمت إلى درجة أكبر ، وبذلك يميل مرة أخرى إلى الانتباه إلى الأشياء المتشابهة أو بمعنى آخر ، الأشياء التي تختلف

عن بعضها البعض اختلافا بسيطا ، كالوجوه مثلا أو حتى الأشكال المجردة أو الأقنعة التى تلبس على الوجه ، وهكذا ، حيث لا يكون الاختلاف بين الواحد والآخر إلا طفيفا .

وإذا كانت الجدة هى مبدأ التفسير فى المرحلة الأولى والاختلاف أو الحيد عن المألوف هو مبدأ التفسير فى المرحلة الثانية فإننا لا نستطيع أن نقيم تفسيرنا فى هذه المرحلة على أى من هذين المبدأين . ذلك أن الانتباه يزداد لا بالنسبة للأشياء الجديدة ولا بالنسبة للأشياء المختلفة وإنما بالنسبة للأشياء المألوفة .

ويضع « كاجان » (Kagan, 1972) تفسيرا لهذه الظاهرة مبنيا على أساس مختلف تماما . يقول كاجان : إن الطفل فى هذه المرحلة يكون قد نمت لديه قدرات معرفية جديدة هى:

(أ) القدرة على تذكر الأحداث التى وقعت فى الماضى .

(ب) الوعى بكلا الحدثين الماضى والحاضر معا .

(جـ) المقارنة بين الحدثين (أو أجزاء المعرفة) كل منها بالآخر فى محاولة لفهم العلاقة بينهما . بعبارة أخرى فإن الطفل فى هذه المرحلة يبدأ فى تكوين فروض من أجل تفسير الأحداث المختلفة ، أو تشكيل فئات من أجل تصنيف الأشياء المختلفة .

تلك الفروض أو هذه الفئات هى محاولة من ناحية الطفل لتحويل ما يواجهه من أحداث أو أشياء، كل فيما يمكن أن ينتمى إليه من « أشكال تصورية عامة » موجودة لديه بالفعل ، كان قد كونها من خلال خبرته الماضية .

ويقوم هذا التفسير على أساس من دراسة تغير معدل النبض . فعندما ينتبه الراشدون وكبار الأطفال إلى شىء ممتع . يقل معدل نبضهم . وكذلك بالنسبة للوليد والرضع ، وكما سبق أن ذكرنا . ولكن عندما يكون الراشدون وكبار الأطفال فى حالة نشاط ذهنى ، أى عندما يكونون فى حالة تفكير ، سواء كانوا يحاولون التذكر أو يقومون بإجراء عملية حسابية أو ما شابه ، فإن معدل النبض لديهم يزداد . ولقد أثبتت الأبحاث الحديثة أن الرضع فى سن تسعة أشهر أو أكثر ، يزداد معدل النبض لديهم عندما تعرض عليهم مجموعة من الأقنعة التى تمثل الوجوه الإنسانية . كذلك لوحظ ازدياد معدل النبض عند الأطفال فى سن سنة عندما يعرض عليهم مشهد تنحدر فيه سيارة لعبة من قمة ممر مائل إلى أسفل ذلك الممر لكى تصطدم بشىء مصنوع من البلاستيك . ومن الطريف أن هؤلاء الأطفال كانوا لا يلبثون أن يروا السيارة تتحرك حتى يحولوا بصرهم عن ذلك الشىء الذى ستصطدم به . وكانت دقات قلبهم تزداد عندئذ ، كما لو كانوا يتوقعون مقدما ما سيحدث .

ومن هنا كان رأى « كاجان » أنه إذا كان ازدياد معدل النبض يعنى زيادة النشاط الفكرى ، فإننا نستطيع أن نستنتج أن الأطفال يبدأون نشاطاً فكرياً عند سن سنة واحدة وأن

وصول الطفل إلى هذا المستوى يحدد لنا بداية المرحلة الثالثة من مراحل الانتباه وهى مرحلة « النشاط الفرضى » حيث يبدأ الأطفال يفكرون فى كيف يمكن أن تتلاءم الأحداث الجديدة مع خبراتهم السابقة .

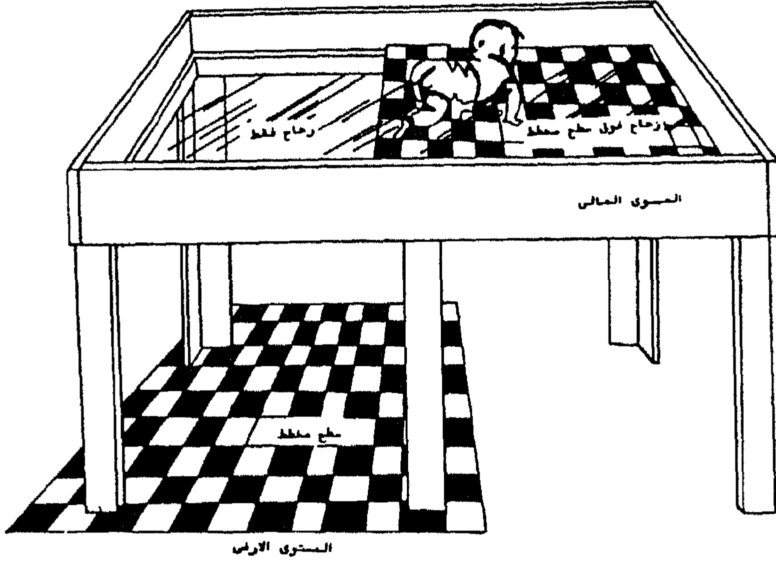
وعلى ذلك يمكن أن نلخص نمو الانتباه عند الأطفال فى هذه المرحلة ، بأنه يبدأ من الأشياء المتشابهة ثم إلى الأشياء المختلفة ، ثم إلى الأشياء المتشابهة مرة أخرى . على أن هناك فرقا كبيرا بين معنى التشابه فى المرحلة الأولى ومعناه فى المرحلة الثالثة . فالتشابه فى المرحلة الأولى يرجع إلى أن كل شيء يعرض على الطفل يعتبر جديدا ، إلى حد ما ، مهما كانت الفروق طفيفة . أما التشابه فى المرحلة الثالثة فيرجع إلى أن الطفل فى هذه المرحلة يكون قد بدأ يهتم بالاختلافات الدقيقة بين الأشياء المتشابهة فى اجمالها ، وذلك بهدف محاولة تصنيفها بما يتفق مع خبرته السابقة . كما لو كان الطفل يريد أن يطمئن إلى أن الأمور لا تسير عبثا ولكن تبعا لنظام وبناء على توقعات وفروض خرج بها من خبرته السابقة ، فتصبح البيئة بالنسبة له أكثر استقرار ، مما يزيد من شعوره بالكفاءة .

ثمة ناحية إدراكية أخرى هامة فى هذه المرحلة ، قد تحتاج منا إلى لفتة خاصة ليس فقط لأهميتها ولكن أيضا لطرافتها ، تلك هى إدراك الرضيع للأعماق .

الرضيع والأعماق :

هل تخشى أن يسقط طفلك الذى يحبو عندما يصل مندفعا إلى الدرج عند الطرف العلوى له ؟ ربما . بل و ربما اندفعت نحوه فى لهفة محاولا انقاذه من هذا السقوط المحتمل . ولكنك فى الواقع قد لا تعلم أن طفلك فى هذه المرحلة ليس بهذه الدرجة من السذاجة . لقد اهتم علماء النفس بدراسة قدرة الطفل على إدراك المسافات فى الاتجاه من أعلى إلى أسفل ، أو بمعنى آخر إدراك العمق ، وتوصلوا إلى حقائق لم يكن لنا بها علم من قبل . وتشدناهذه الدراسات ، ليس فقط لما توصل إليه العلماء من حقائق ، بل أيضا لما استخدموه فى هذه الدراسات من أساليب وطرق على جانب كبير من الطرافة والابداع معا .

لقد استخدم العلماء فى هذه التجارب ما يسمى بمنظور الجرف (Visual Cliff) . (انظر الشكل ٩ — ١) (Walk& Gibson, 1961) . وهو عبارة عن لوح كبير من الزجاج المتين (غير القابل للكسر) ، مرفوع على أربعة أرجل عالية بعض الشيء . وقد بُطّن نصف هذا اللوح أى لصق على وجهه الأسفل مباشرة ورق أو قماش مشكل على نسق لوحة الشطرنج فى حين وضعت نفس الخامة على الأرضية المقابلة للنصف الآخر من اللوح الزجاجى بحيث يبدو هذا النصف شفافا عميقا فى حين يبدو النصف الآخر مسمطا ضحلا . وكان مقدار العمق يساوى عددا كبيرا من الأقدام كما هو موضح بالشكل .



شكل ٩ – ١

إدراك العمــق

أما اختبارنا لإدراك العمق عند الرضيع فهو بعد ذلك أمر سهل . يوضع الرضيع فى منتصف اللوح الزجاجى ، ثم يشجع (عن طريق الأم غالبا) على الحبو إلى أحد أطراف اللوح مرة ثم إلى الطرف الآخر مرة أخرى ، فإذا كان الطفل يدرك العمق فالمتوقع أن يستجيب لنداء الأم الذى يستدعيه للحبو على الجزء « الضحل » فقط . أما عندما تنتقل الأم إلى الطرف الآخر من اللوح ، وتستدعى الطفل للذهاب إليها فإن المتوقع أن يصل الطفل إلى حافة الجرف فحسب ويتجنب عبور الجزء « العميق » ، أى يتوقف عن الحبو على هذا الجزء .

ويقرر « ووك » و « جيبسون » (Walk and Gibson, 1961) أن جميع الأطفال تقريبا قد تحركوا من منتصف اللوح عبر الجزء الضحل فى حين رفضوا تماما التحرك عبر الجزء العميق . وكان أصغر الأطفال الذين اختبروا لا يزيد عمره على ستة أشهر ونصف الشهر . وقد يبدو من هذه التجربة أن إدراك العمق يتم عندما يبدأ الطفل فى الحركة المستقلة .

على أن سؤالا هاما ، ظل بدون إجابة عندما ظهرت النتائج الأولية لبحث هذين العالمين . ذلك السؤال هو : هل يبدأ إدراك العمق قبل سن ستة أشهر ونصف ؟ لاحظ أن

الطريقة التى صممت بها التجربة المذكورة آنفا تحول دون الإجابة على هذا السؤال . ذلك أن التجربة كانت تتطلب أن يحبو الطفل ، ولكن الطفل لا يحبو قبل سن ستة أو سبعة أشهر على أقصى تقدير . إلا أن علماء النفس لم يعجزوا عن إيجاد حل لهذه المشكلة وكان الحل هو أن يستخدموا منظور الجرف كأداة للبحث ولكن بطريقة لا تتطلب الحبو . وكانت هذه الطريقة هى تلك التى يعتمد على قياس معدل النبض . وقد سبق أن أشرنا إلى أنه من المعروف أن معدل النبض عندما يتغير فإن ذلك يعنى تأثيرا ما من الناحية النفسية . فإذا قل يعنى الانتباه وإذا زاد يعنى الخوف .

واعتماداً على هذه الحقيقة تابع فريق « كامبوس ولانجر وكرويتز » (Compos, Langer, and Krowitz, 1970) البحث لمعرفة متى يبدأ إدراك الطفل للعمق . ففى إحدى التجارب وضع هؤلاء العلماء أطفالاً منذ سن الشهر والنصف على كل من الجزء العميق والجزء الضحل من اللوح الزجاجى بالتبادل . وكان يجرى فى هذه الأثناء تسجيل معدل النبض عند هؤلاء الأطفال . وكانت النتائج تدعو إلى الدهشة . ففى الجزء الضحل لم يلاحظ أى تغير عند الأطفال فيما يتعلق بمعدل النبض وإنما حدث التغير عندما وضع الأطفال على الجزء العميق . ولكن التغير الذى حدث لم يكن فى الاتجاه المتوقع ؛ فقد قل معدل النبض وكان المتوقع أن يزيد .

والملاحظة الأولى المهمة فى هذه التجربة – على أى حال – هى أن الأطفال ، فى هذا السن المتقدمة من عمرهم ، يستطيعون أن يدركوا العمق (البعد الثالث) . ذلك أنه قد حدث تغير فى معدل النبض لديهم عندما وضعوا على أحد جانبى اللوح دون الجانب الآخر ، بصرف النظر عن اتجاه ذلك التغير . أما الملاحظة الثانية فهى أن معدل النبض لديهم قد قل ، وكان المتوقع أن يزيد ، قياسا على ما يحدث لدى الأطفال فى سن الحبو من عزوفهم عن الاتجاه إلى الجزء الأعمق ، خوفا – فيما يبدو – من السقوط .

فهل معنى هذا أن معادلة: زيادة معدل النبض خوف ونقصه انتباه، لا تنطبق على صغار المواليد ، وأن الوضع بالنسبة لهم هو العكس . إذا كان هذا صحيحا فإن معناه أن هؤلاء الأطفال كانوا يخافون عندما يوضعون على الجزء الأعمق من منظور الجرف . إلا أن هذا الفرض قد رفض بناء على أنه لم يلاحظ على هؤلاء الأطفال أى علامة أخرى من علامات الخوف كالبكاء مثلاً . بل على العكس ، فقد كان بكاء الأطفال على الجزء العميق أقل ظهوراً منه على الجزء الضحل . وبذلك يظل الفرض الأرجح هو أن استجابة هؤلاء الأطفال للعمق كانت هى استجابة الانتباه وليس الخوف . وتظل الدهشة قائمة .

ولم ييأس الباحثون ، بل تساءلوا ماذا يحدث لو أننا قد اختبرنا سلوك أطفال أكبر ، فى نفس هذه الظروف : هل يزداد معدل نبضهم أم يقل ؟ وأجريت تجارب أخرى مماثلة على

أطفال فى سن خمسة أشهر (قبل سن الحبو) وأطفال آخرين فى سن تسعة أشهر (بعد سن الحبو) فوجد « شوارتز » و« كامبوس » و« بازل » (Schwartz, Campose& Baisel, 1973) أن الأطفال قبل سن الحبو (خمسة أشهر) قد قل لديهم معدل النبض فى حين أن الأطفال بعد سن الحبو (تسعة أشهر) قد زاد لديهم معدل النبض وتساءلوا : هل مجرد ظهور مهارة الحبو هو الذى يرتبط مباشرة بالتغير الظاهر الذى يطرأ على إدراك العمق فيحوله من مجرد شىء مثير للانتباه قبل ظهور المهارة ، إلى شىء مخيف بعد ظهورها ؟

وأيدت الأبحاث الحديثة بالفعل هذا الاتجاه . ففى تجربة رائدة قام بها فريق « كامبوس » (Campos et. al., 1978) مرة أخرى ، وضعت مجموعتان من الأطفال الذين تقل أعمارهم بقليل عن سبعة أشهر فى موضع الاختبار على منظور الجرف . وكانت المجموعتان متماثلتان من حيث العمر ، إلا أن إحداها كانت من أطفال ظهرت لديهم تواً مهارة الحبو ، أما الأخرى فكانت من أطفال لم تظهر لديهم بعد هذه المهارة . وكان كل طفل سواء من هذه المجموعة أو تلك يوضع بالتبادل على كل جانب من جوانب منظور الجرف : الجانب الضحل ثم الجانب العميق . وكانت النتائج واضحة . فلم يسجل أى تغير فى معدل النبض سواء لدى المجموعة التى تحبو أو المجموعة التى لا تحبو عندما وضعت أفرادها على الجانب الضحل . أما عندما وضعوا الأطفال على الجانب العميق فقد سجل أفراد المجموعة التى تحبو ارتفاعا فى معدل النبض فى حين سجل أفراد المجموعة الأخرى انخفاضا فى هذا المعدل . وتؤكد هذه النتائج بقوة أن بزوغ قدرة الطفل على الحركة فى المكان (الحبو) وليس العمر فى ذاته ، هو الذى يرتبط بنمو الخوف لديه من العمق . أما التفاصيل الدقيقة لهذا الارتباط فإنها لا تزال غير معروفة فى الوقت الحاضر (فى حدود علمنا على الأقل) وتحتاج إلى المزيد من البحث .

ثمانية عشر عاما من البحث والاستقصاء (١٩٦٠ – ١٩٧٨) يقضيها علماء النفس فى استجلاء حقيقة الأمر فى نقطة صغيرة مثل هذه ، إنما تمثل لنا نوعاً من التفكير العلمى المبدع الذى يعتمد عليه علم النفس دائما فى حل المشكلات التى تقف وسيلة إلى فهم سلوك الأطفال حتى فى هذه المرحلة المبكرة . وقد أردنا أن نورد كل هذه التفاصيل ، فى تطور البحث ، ولا نقتصر على نتائجه فقط ، حتى نقدم للقارىء نموذجا يحتذى فى هذا المجال .

دوام الأشياء :

سبق أن أشرنا بعبارات مختلفة إلى أن العالم بالنسبة للطفل حديث الولادة عبارة عن شريط من الصور المتحركة ، تنمحى فيه الصورة عن الوجود بمجرد زوالها من المجال الحسى للطفل . وبالرغم من أن الأطفال سرعان ما يتعرفون على أشياء معينة : الأم ، الأب ، الصدر ، زجاجة الحليب ، إلا أنهم ، فيما يبدو ، لا يعرفون أن هذه الأشياء تظل موجودة

بعد أن تختفى عن أعينهم . (وحتى الأم فى نظرهم قد تكون « أمهات » يترددن عليه الواحدة بعد الأخرى) . فقد أشار سميث إلى تجربة تدل على أن الطفل قبل الشهر الخامس من عمره يعتبر الأم « أمهات » مختلفات . فعندما يرى الطفل فى هذه السن ثلاثة شخوص لأمه : الأم وصورتين لها فى مرآتين فإنه لا يتأثر ، كأنما لسان حاله يقول : « وما الجديد ؟ ها قد اجتمعن معا ! » . ولكن عندما يرى الطفل بعد الشهر الخامس من عمره هذا المنظر ، فإنه يتوقف عن رضع حليبه من الزجاجة وتجحظ عيناه وتزداد دقات قلبه كأنما لسان حاله يقول : « ومن أين جاءت الاثنتان الأخريان وليس هناك سوى واحدة » .

وإنها لعلامة هامة على طريق النمو المعرفى أن يعى الطفل أن الأشياء المادية تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة فى مجاله الإدراكى . ولقد سمى بياجيه (الذى كان له فضل بحث هذا الموضوع) هذا الوعى ، « دوام الشىء » .

ولقد تتبع بياجيه بعناية كبيرة نمو فكرة « دوام الشىء » خلال السنوات الثلاث الأولى من حياة الطفل ، وتوصل إلى وصف دقيق للمراحل التى يمر بها النمو فى هذه الناحية على النحو التالى :

فى سن ٤ – ٨ أشهر يبدأ الأطفال يظهرون أنه فى مقدورهم أن يظلوا على اتصال – ذهنيا – بالأشياء الغائبة عن بصرهم فإذا وقع شىء على الأرض ينحنون للبحث عن بعد أن كانوا قبل ذلك يظلون يحدقون فى المكان الذى بدأ يختفى فيه . وبالإضافة إلى ذلك إذا ظهر جزء كبير من شىء ما مختفية بقيته خلف ستارة مثلا ، فإن الأطفال يمدون أيديهم للحصول على ذلك الشىء . أما إذا صار الجزء الظاهر أصغر ، فإن الأطفال يكفون عن محاولة الحصول هذه ، فجأة . فى هذه المرحلة لا يحاول الأطفال البتة الحصول على شىء اختفى كلية عن أعينهم خلف حاجز كالفنجان أو قطعة قماش أو ما شبه ، وذلك بالرغم من أنهم قد يكونون قادرين على القيام برفع هذا الحاجز .

فى سن ٨ – ١٢ شهرا : يظهر الأطفال تقدما واضحا من حيث نمو مفهوم دوام الشىء . فإذا غطى شىء بقطعة قماش أو فنجان أو إذا وضع خلف ستارة ، فإن الطفل يبحث عنه . إلا أن البحث فى هذه المرحلة يقتصر على المكان الذى خبىء فيه الشىء أولا فإذا فرضنا الشىء خبىء خلف الستارة (أ) وأن الطفل كان يجده هناك دائما ، ثم خبىء هذا الشىء بعد ذلك على مرأى واضح من الطفل ، خلف ستارة أخرى (ب) فإن الطفل فى هذه الحالة سوف يظل يبحث عن ذلك الشىء خلف الستارة الأولى (أ) ، وذلك بالرغم من أنه كان يشاهد بالفعل عملية اختفائه فى مكان آخر . إن سلوك الأطفال فى هذه المرحلة يوضح أنهم يعرفون أن الأشياء تظل موجودة مهما اختفت . إلا أن هذه المعرفة تكون مصحوبة باعتقاد أن

الأشياء عندئذ تكون موضوعة فى مكان معين بالذات (خلف الستارة أ مثلا) أى أنهم لا يتحققون بعد من أن الشىء يظل موجوداً إذا نقل من مكان إلى مكان .

فى سن ١٢ - ١٨ شهرا : يستطيع الأطفال أن يفصلوا بين الشىء والمكان الذى تعودوا أن يروه فيه أيا كان هذا المكان فى السابق . ولكن لنفرض أن شيئا صغيرا مخبئا فى يد شخص كبير نقل من مخبأ إلى آخر ، إن الأطفال فى هذه الحالة يبحثون عن هذا الشىء فى آخر مكان خبىء فيه ، تبعا لما شاهدوا . فى هذه المرحلة لا يستطيع الأطفال أن يدركوا أن الشىء يمكن أن يكون قد نقل من مكان إلى آخر وهو مختف فى يد الكبير .

فى سن ١٨ شهرا فما فوق يكتمل عند الأطفال مفهوم دوام الشىء . فإذا فرض أن شيئا صغيرا قد خبىء فى يد الكبير ثم أخذ ينتقل به (وهو مخبأ فى يده) من مخبأ إلى آخر . فإن الطفل عندئذ سوف يبحث عن ذلك الشىء فى جميع الأماكنت التى خبىء فيها بل وحتى فى يد الكبير حتى يجد هذا الشىء .

التعجب من الأحداث الغريبة :

ولكن ماذا يحدث لو أن الطفل لم يجد الشىء فى المكان الذى يبحث فيه عنه أو ظهر له شىء آخر بدلاً منه أو إذا اختفى الشىء من أمامه ولم يظهر ؟

ظاهرة أخرى يمكن أن نلاحظها على الطفل ، تسير جنبا إلى جنب من نمو مفهوم « دوام الشىء » ، وتؤكد ما وصل إليه بياجيه فى أبحاثه ، تلك هى ظاهرة « التعجب » التى تعتبر أيضا مقياسا آخر للنمو المعرق فى هذه المرحلة ، كما حاول أن يوضحه « كاجان » فى تفسيره لعملية الانتباه الذى عرضناه سابقاً .

ويختلف « التعجب » عن « الاجفال » أو « الانتفاض » ، ذلك أن الفعل الأخير يحدث بشكل أولى عندما يتعرض الطفل لصوت مزعج أو لفقد السند . أما التعجب أو « إظهار الدهشة » بدرجة ما من درجاتها ، فإنه يحدث عندما لا تتفق البيانات التى يحصل عليها الطفل من الخارج من البيانات التى يختزنها لديه . أو بمعني آخر عندما لا تتحقق توقعاته . فالطفل لا يستطيع أن يتعجب إلا عندما يبدأ فى تكوين نوعا من « التوقع » ، أو « الفروض » .

فإذا بدأ الطفل يتعجب عندما تختفى الأشياء أو تستبدل بفعل أشبه بالسحر ، فذلك لأنه قد بدأ يكون فكرة أن الأشياء الغائبة عن بصره تظل موجودة ، وهو ما أطلق عليه بياجيه « دوام الشىء » .

وعلى هذا الأساس نحن لا نلاحظ على طفل حديث الولادة أن يثير تعجبه ، مثلا ، رؤية حيوان لعبة يختفى تحت ملاءة ثم يخرج من الناحية الأخرى سيارة لعبة بدلا منه .

أو حتى أن تختفى اللعبة الأولى دون أن تظهر أو يظهر بديل عنها . ولكن بوصول الطفل إلى سن أربعة أو خمسة أشهر فإنه يبدأ يتعجب من مثل هذه الأحداث ، ويظل يتوقع أن يظهر الشيء الأصلي (أى الذى اختفى أصلا) ، مرة أخرى ، وإن كان لا يقوم بمجهود إيجابى فى البحث عنه ، وإنما يكتفى بأن يعود ببصره إلى الوراء حيث اختفى ، وكأنما يتوقع أن يجده هناك .

ولقد أجريت عدة تجارب فى هذا السبيل . وفى مجموعة من هذه التجارب كانت إحدى اللعب التى يتم تخبئتها فى صندوق معد لهذا الغرض تستبدل بلعبة أخرى دون أن يرى الطفل ذلك . فإذا ما فتح الطفل الصندوق وجد هذه اللعبة الأخرى مكان اللعبة الأولى التى تختلف عنها اختلافا بينا . ولقد وجد أن الأطفال فى سن التسعة أشهر يظهرون دهشتهم لذلك بشكل معتدل ولكنهم يقبلون اللعبة الأخرى ولا يبحثون عن الأولى (Le Compete& Cratch, 1972) . وفى تجارب مماثلة (Charles Worth, 1969) جعل المجربون يوهمون الأطفال بأن الشيء قد اختفى داخل باب مسحور فى حين أنه يكون مغطى بيد المجرب . ولقد وجد من هذه التجارب أن الأطفال ذوى الاثنى عشر شهراً قد أظهروا حيرة وارتباكا لاختفاء هذا الشيء . وأخذوا يبحثون جادين عن الشيء المختفى . أما الأطفال فى سن الثمانية عشر شهراً فقد أظهروا دهشة عميقة وارتباكا كبيرا وأخذوا يبحثون عن الشيء المختفى فى التجربة الثانية وعن اللعبة الثانية فى التجربة الأولى .

ولقد أخذت هذه الملاحظات كدليل آخر على صحة وصف بياجيه لمراحل نمو مفهوم دوام الشيء ، فالطفل فى سن الثانية عشر شهراً يمكنه أن يتعرف على الأشياء ولكن لا يمكنه أن يتصور الشيء فى حالة غيابه . أما طفل الثامنة عشر شهرا فإنه يستطيع أن يتصور الشيء فى حالة غيابه ولذا فإنه يصر على أنه لا زال موجودا . ومن ناحية أخرى ترجح هذه الملاحظات أيضا نظرية كاجان فى نمو القدرة على « التوقع » أو « تكوين الفروض » لدى الطفل فى نفس المرحلة .

التذكر :

يتصل ما سبق أن قلناه فى الفقرات السابقة اتصالا وثيقا بنمو القدرة على الاحتفاظ أو التذكر عند طفل المهد . فمفهوم دوام الشيء أو التعجب للأحداث الغريبة أو الانتباه إلى الأشياء الغريبة ثم المألوفة ، لا شك يتضمن – كما سبق أن رأينا – أن الطفل يحتفظ ، بصورة ما ، بانطباعات عن الأحداث والأشياء التى تمر به ، ويتصرف إزاءها على هذا الأساس .

ولا يحتاج الأمر إلى تجارب للتدليل على أن الطفل يتذكر شيئا ما ، فذلك واضح من مجرد الملاحظة العرضية . فالمواليد يمكنهم أن يتعرفوا على آبائهم مثلا . كذلك تمدنا ردود

أفعالهم إزاء المثيرات المألوفة بأدلة أخرى على عملية التذكر . فمن الواضح أنه إذا استجاب الوليد للمثيرات المألوفة بطريقة تختلف عن استجابته للمثيرات غير المألوفة ، فإن معنى ذلك أن الطفل يظهر قدرة على التذكر ، وهكذا .

ولكن إلى أى مدى يمكن للطفل أن يحتفظ بالمادة المرئية فى ذاكرته ؟ الواقع أن البحوث المختلفة أعطت إجابات مختلفة على هذا السؤال فبعضهم أثبت أن الطفل فى سن أربعة أشهر يمكنه أن يتعرف على شكل هندسى بعد ٢٤ ساعة من رؤيته للمرة الأولى . أما البعض الآخر فقد أثبت أن الطفل فى سن ٥ أشهر يمكنه أن يتعرف على أشكال هندسية بعد ٤٨ ساعة وعلى الوجوه بعد أسبوعين من آخر مرة رآها فيها (Kohen& Giber, 1975) ، (Kagan, 1973) .

والخلاصة أن المواليد كالكبار لديهم ذاكرة بصرية قريبة المدى وذاكرة بعيدة المدى ، ولكنهم كالكبار أيضا يمكنهم أن ينسوا . وأن أحد أسباب النسيان عند أطفال المهد هو تحويل الانتباه عن طريق مادة شبيهة بالمادة المحفوظة ، وهو ما نسميه بعامل التداخل .

إدراك المكان والزمان والسببية :

لا يكون إدراك المسافة والزمن قد تمايز الواحد منهما عن الآخر فى هذه المرحلة . فتبعاً لبياجيه يختلط مفهوم الزمان بمفهوم المكان أو المسافة ، عند طفل المرحلة الحسية الحركية . وفى دراسة كلاسيكية قام بها بياجيه عرض على الأطفال لعبة سباق يجرى فيها على ممرين منفصلين رجلان صغيران . أحد هذين الرجلين قطع ٤ أقدام فى حين قطع الآخر فى نفس المدة قدما واحدا . وبالرغم من أن الرجلين قد وقفا أمام الأطفال فى نفس الوقت ، إلا أن الأطفال ظلوا يعتقدون أن الرجل الذى قطع قدما واحدة وقف أولا وأنه أخذ وقتا أقل من الآخر فى قطع هذه المسافة .

وإدراك الطفل للمسافة فى هذه المرحلة إدراك عملى تماما فالمسافة الواقعية من نقطة إلى أخرى ليس لها من الأهمية ما لوجود كرسى مثلا فى الطريق . ويعتقد الأطفال فى سن الثالثة أن المسافة بين نقطة وأخرى تطول إذا أقيمت عقبة فى الطريق . وقد يكون هذا الاعتقاد مبنيا على أساس أنه لكى يقطع الطفل المسافة ، فإن عليه أن يزيل العقبة أو يتخطاها . وإذا كان الأمر كذلك ، فإن فكرة المسافة عند الطفل تقوم على أساس عملى ، وليس على أساس تجريدى . أو بمعنى آخر فإن فكرة المسافة عند الطفل هى فكرة مبنية على أساس من النشاط الحسى الحركى وليس على أساس من القياس .

أما الزمان ، فإنه يعد هاما جدا بالنسبة لإدراك الطفل للعلاقات السببية البسيطة . فالطفل فى سن ١٢ - ١٨ شهراً عندما يركل برجله الفراش فيتحرك السرير فيهز شيئا معلقا فيحدث صوتا ، فيعيد الطفل هذا الفعل مرة وأخرى ، ويظل يعيده و يعيده طالما يجد فى هذا

عملا ممتعا ، كأنما يقرر الطفل فى هذه الحالة أنه قد أدرك التعاقب الزمنى بين حركته من ناحية (ركل الفراش) ، والحدث المترتب عليها من ناحية أخرى (وهو الصوت) .

ويعتبر إدراك التعاقب الزمنى هنا أساسا يعتمد عليه نمو مفهوم السببية عند الطفل . ولا يحدث ذلك بالنسبة للمكان فالطفل فى سن الثمانية عشر شهراً يعرف من خلال تجاربه أن البكاء يحضر أمه وأن الضغط على زر معين يشغل المكنسة الكهربائية وأن الضغط على مكان معين فى التليفزيون يشغل التليفزيون وأن زرا كهربائيا يدق الجرس وأن رافعة معينة تجعل الماء ينساب فى المرحاض . إن الطفل يعرف هذه الأشياء بسهولة لأنها مرتبطة زمانا وليس مكانا . فبعد المكان بين الجرس والزر الذى يجعله يدق ، أى بين الشىء الذى يسبب وبين الحدث الذى يحدث ، لا يشكل أى صعوبة بالنسبة للطفل ، أما البعد الزمنى فإنه قد يشكل بالطبع صعوبة كبرى .



شكل (٩ - ٢)

المتعة التى يجدها الطفل فى نتائج أفعاله فى هذه المرحلة أساس نمو مفهوم السببية لديه فيما بعد .

وفى خلال السنة الثانية يبدأ الطفل يستكشف مثل هذه العلاقات السببية فى المواقف البسيطة . ولا شك أنه يجد فى هذه الأشياء المحيطة به فى البيئة المنزلية فرصا كبيرة لمثل هذا الاستكشاف ، ففى أثناء إدارة غطاء برطمان مثلا يكتشف الطفل أن الغطاء محكم إذا ما أدير . وفى أثناء لعبه بالكرة يأخذ فى إجراء التجارب عليها لاستكشاف كيف يجعلها تتدحرج أو تقفز ، وهكذا . فالطفل فى هذه الفترة لا يكتفى بالنظر إلى الأشياء أو الإنصات إلى الأصوات بل يبدأ يستمتع بلمس وتناول كل ما يقع تحت يديه . يستكشف هذه الأشياء أولا من حيث الخصائص الحسية لها : الشكل والوزن والملمس ... إلخ ، ثم بعد ذلك يهتم بما تعمله هذه الأشياء سواء كانت ألعاباً أو أجهزة بسيطة . أو ما إلى ذلك . وغالبا ما يفشل الآباء أو القائمون على رعاية الطفل فى تقدير أهمية مثل ذلك النشاط وما يمكن أن يقدمه للطفل من معرفة جديدة ، سواء من ناحية العلاقات السببية أو من ناحية التصنيف كما سيأتى فى الفقرة التالية :

تصنيف الأشياء :

إن تصنيف الأشياء ، يمكن بشكل عام ، أن يقوم على أساس من أثنين : إما وظيفيا أو تجريديا . فأنت إذا وضعت أشياء مختلفة مع بعضها البعض تشمل ملابس ومعدات وآلات وأدوات منزلية ومواد غذائية وما إلى ذلك ، فإن هذه الأشياء يمكن أن تصنف على هذا الأساس الذى ذكرته ، أى على أساس وضعها فى فئات تشترك كل فئة منها فى صفة أو صفات عامة (مجردة) ، وهذا هو الأساس التجريدى لتصنيف الأشياء . ولكن يمكن أيضا أن يقوم التصنيف على أساس مختلف . فيوضع السكين مع البرتقال مثلا ويوضع المنجل مع الخضر وهكذا ، باعتبار أن السكين يقطع البرتقال والمنجل يستخدم فى قطف الخضروات من المزرعة والفنجان مع الشاى ... إلخ . وهذا هو الأساس الوظيفى للتصنيف .

ولقد اكتشف الباحثون أن أول عملية تصنيف يمكن أن يقوم بها الإنسان هى تلك التى تقوم على أساس وظيفى (Nelson, 1973) . فالشىء فى هذه المرحلة هو ما يعرفه الطفل عنه . وكتعريف الطفل للشىء هو تعريف عملى وليس تعريفاً نظرياً أو مجرداً .

ولقد حاول البعض أن يجرى التجارب لمعرفة كيف يصنف الأطفال فوضعوا أمام الأطفال العديد من الأشياء وطلبوا منهم أن يضعوها فى مجموعات . ولقد وجد هؤلاء الباحثون أن الأطفال لا يصنفون الأشياء كما يصنفها الكبار . فإذا فرضنا أنه قد عرض على طفل ما هذه الأشكال الستة المعروضة فى شكل (٩ – ٣) . وطلب منه أن يضع الأشياء التى تشبه بعضها البعض معا ، فإنه سوف يضع الأشكال المفتوحة معا والأشياء المغلقة معا . ذلك أن الأطفال يميلون فى هذه المرحلة إلى تصنيف الأشياء تبعا لخصائص الشكل بصرف النظر عن التكوين الهندسى له . ويسمى هذا التصنيف ، بناء على خصائص الشكل ،

بالتصنيف الطوبوغرافى Topological أما التصنيف بناء على التكوين الهندسى للشكل فيسمى التصنيف الأقليدى نسبة إلى الهندسة الأقليدية (Euclidean) .

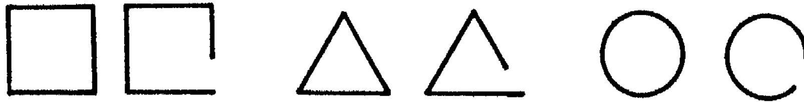
ويتضح هذان التصنيفان فى الشكل ٩ - ٤ حيث يفضل الأطفال وضع الأشياء المفتوحة معا والمغلقة معاً بدلاً من وضع المثلثات والمربعات والدوائر كل منها معا .



شكـل ٩ - ٣ :

يمثل أشكالا هندسية مختلفة تتكون من أزواج متماثلة أحدها مفتوح والآخر مغلق)





شكل (٩ - ٤)

الأعلى تصنيف توبولوجى والأسفل تصنيف اقليدى

ويفضل الأطفال التصنيف الأعلى التوبولوجى

ويبدى الأطفال هذا الميل إلى التصيف بناء على العلاقات والخصائص الطوبوغرافية ، فى العديد من المواقف التى يتناولون فيها المتعلقات المنزلية أو غيرها . فطفل الثانية عشر شهراً مثلا تبهره العلاقات بين المفاتيح والأقفال ، بين الأوعية وأغطيتها ، بين الأوعية من الحجوم المختلفة ، باختصار بين الأشياء التى يمكن أن توضع فى أشياء أخرى . ومن هنا يبدو أن الخصائص الطوبوغرافية تتصل اتصالا وثيقا بالتناول العملى ، أى بعمل الأشياء . أو بمعنى آخر بالنشاط الذى يحدث تأثيرا فى البيئة ، ويساعد على الشعور بالكفاءة ، متمشيا فى ذلك مع باقى الخصائص التى يتميز بها الطفل فى هذه المرحلة .

إن قدرة الطفل على التصنيف غالبا ما نحكم عليها بناء على ما يقوم به الكبير بالنسبة لنفس الأشياء فإذا لم يضع الطفل المربعات مع المربعات والمثلثات مع المثلثات والدوائر مع الدوائر ، قد تستنتج من ذلك خطأً أن الطفل لا يستطيع القيام بعملية التصنيف إطلاقا . إلا أن مثل هذا الحكم يغفل أن هناك أسسا أخرى يقوم الأطفال بعمل التصنيف بناء عليها . وأن هذه الأشياء مستمدة من اهتمامات الطفل فى هذه المرحلة ، ومن الطريقة التى يفكر بها فى مواجهة تحديات البيئة ، وليس من تصور فى القيام بعملية عقلية بالذات .

إن فى التجارب التى أجريت على عملية التصنيف لمثال جيد للمشكلات التى تواجه من يقوم بدراسة سلوك الأطفال . فالطفل فى سن الثانية مثلا يبدأ ينتبه إلى أكثر من بعد واحد للأشياء التى تقع تحت بصره . ولكن من يرى هذا الطفل وهو يلعب بالأشياء المختلفة الشكل واللون ويقوم بخلطها بعضها البعض دون أن يحاول تصنيفها تبعا للشكل أو اللون ، فإنه قد يظن أن الطفل لا يستطيع القيام بذلك العمل . ولكن إذا ما أعطى الطفل الفرصة لملاحظة شخص كبير يقوم بتصنيف هذه الأشياء بناء على اللون أو الشكل ، فإنه عندئذ يستطيع أن يقوم بذلك هو الآخر . إن الطفل فى هذه المرحلة يستطيع أن يستخدم أبعادا مثل اللون أو الشكل فى تصنيف الأشياء إلا أنه لا يقوم بذلك من تلقاء نفسه لأنها لا تهمه .

حل المشكلات :

إن قدرة الوليد على الاحتفاظ بصورة ذهنية للأشياء والأحداث – كما رأينا عند معالجة موضوعات دوام الشيء والاعتياد والتعرف وغيرها من خصائص النمو المعرفى الأخرى – وكذلك قدرته على فهم العلاقات البسيطة بين الأسباب والنتائج ، هاتان القدرتان تساعدانه حقا على معالجة الموقف التى تستلزم منه حل مشكلات أكثر تعقيدا . وإذا كان بياجيه قد اهتم – كما نعلم – بدراسة كيفية فهم الطفل للعالم ، والطريقة التى يختار بها مشكلات معينة ثم يواصل الجهد فى سبيل حلها ، فإن الذى تابع ذلك البحث الطريف هو العالم النفسى جيروم برونر (Jerome Bruner) .

ولقد درس برونر كيف يتحول الوليد إلى كائن ماهر فى حل المشكلات ، أو بمعنى آخر كيف تنتظم المكونات المنفصلة التى تتضمنها حل المشكلات ، فى أفعال متسقة متآزرة ؟ يقرر برونر أن أحد المكونات الأساسية لمهارة حل المشكلات هو اكتساب القدرة على التحكم الارادى . ويتضمن مفهوم التحكم الارادى هنا – كما حلله برونر – عدة معالم هامة للسلوك ، مثل : القدرة على توقع نتيج ما والقدرة على اختيار الوسائل المناسبة للحصول على هدف معين والقدرة على استخدام هذه الوسائل استخداما صحيحا ، والقدرة على تصحيح وتنسيق السلوك للوصول إلى الهدف ، والقدرة على التحقق من أن الهدف ممكن تحقيقه

بوسائل بديلة (Kalnin&Bruner,1973) . وأن فكرة أن الوليد يكون إيجابيا ومختارا بهذا المعنى ، لتتضمن بالضرورة أنه يستطيع أن يسيطر على تفاعلاته مع البيئة المحيطة .

متى يصبح الوليد قادراً على التحكم الارادى ؟ لم يكن علماء النفس حتى وقت قريب جداً يعتقدون بأن فى إمكان الوليد أن يمارس عملية التحكم الارادى ، وربما كان ذلك راجعا إلى أن حصيلة الطفل السلوكية محدودة . ولقد رأينا أن الأطفال الصغار لا يستطيعون أن يحققوا تآزرا بين عضلاتهم الكبيرة وعضلاتهم الدقيقة كما تفعل الأطفال الكبار . إلا أن العديد من الدراسات قد أثبتت أن الوليد يمكنه أن يمارس تحكما إراديا فى سلوكه فى وقت مبكر جدا ، إذا ما جاءت الاختبارات مناسبة لقدراته الفعلية . فى إحدى هذه الدراسات (كالنين وبرونر ، ١٩٧٣) ، كان يعرض على أطفال فى سن ٥ – ١٢ أسبوعا فيلما (شريطا) صامتا يتوقف مدى وضوحه على امتصاصهم لحلمة صناعية . فإذا ما قاموا بعملية الامتصاص بشدة (بسرعة) كان وضوح الفيلم وتركيزه يزداد . أما إذا توقفوا عن الامتصاص فإن الفيلم يصبح قاتما . ولقد تعلم الأطفال بسرعة أن يحققوا معدلا متزايدا من الرضاعة (الامتصاص) – عندما أدت هذه العملية إلى وضوح الفيلم . إلى هنا يتضح أن المواليد يستجيبون لترتيبات التدعيم فى بيئتهم . أما إذا كانت هذه الترتيبات لا تناسبهم فإنهم يقومون بترتيباتهم الخاصة . فإذا ما تعبوا من عملية الامتصاص وأصبح الفيلم قاتما فإنهم ببساطة يحولون أنظارهم عنه مظهرين بذلك وسيلة بديلة للوصول إلى (الهدف) ، وهو فى هذه الحالة (عدم اضطرارهم للنظر إلى فيلم معتم) .

إن صغار الأطفال إذن يلجأون إلى وسائلهم الخاصة (الامتصاص أو تجنب النظر) للسيطرة على الموقف المثير . ويتمشى هذا مع نظرية هوايت التى سبقت الإشارة إليها ، وهى النظرية التى تقرر أنه حتى صغار الأطفال يجدون استمتاعا فى السيطرة على بيئتهم .

التعرف على الذات :

يمتد اهتمام الأطفال بالوجوه لعمل وجوههم هم أنفسهم إلى جانب وجوه الآخرين ، ويلاحظ ذلك عندما ينظرون إلى وجوههم فى المرآة . وتشكل المرآة فى الواقع مجالا جذابا للأطفال إلى حد كبير عندما يلاحظون انعكاسا لصورتهم فيها ، ويبدأ ذلك فى سن ١٨ أسبوعا تقريبا . إلا أنهم عند هذه النقط لا يكونون بعد قد استطاعوا أن يعرفوا أن الذى يرونه هذا هو أنفسهم . أو بمعنى آخر هم لا يدركون عندئذ أن هذا الوجه المنعكس فى المرآه ليس لأحد آخر غيرهم .

ولقد قامت أبحاث كثيرة لتحديد الفترة التى يستطيع الطفل عندها أن يتعرف على صورته فى المرآه ، ولكن الباحثين قد اختلفوا فى تحديد هذه النقطة وبناء على هذه البحوث

تتراوح هذه النقطة ما بين سن الستة أشهر والعشرين شهرا . ولذا فإن الحاجة لا تزال ماسة إلى بحوث فى هذه الناحية .

ومع ذلك فقد يكون من المفيد أن ذكر نموذجا لهذه البحوث حتى نتعرف على الطريقة التى تستخدم لحل مثل هذه المشكلات . فى عام ١٩٧٢ قام « امستردام » (Amesterdam, 1972)بالتجربة الآتية : كان يضع بقعة حمراء على أنف الطفل ثم يلاحظ رد فعل الطفل عند رؤيته لهذه البقعة فى المرآه . فإذا لمس الطفل البقعة أو استخدم المرآة لفحص أنفه ، يفترض المجرب أن معنى ذلك أن الطفل بدأ يتعرف على ذاته ولقد وجد امستردام أن هناك نمط فى التطور من هذه الناحية له وجوه ثلاثة محددة : فى البداية يعتقد الطفل أن الانعكاس هو عبارة عن طفل آخر ، ويبدأ فى البحث عن ذلك الطفل خلف المرآه فى محاولة للعثور عليه ويحدث ذلك فى سن ١٢ شهرا .

ويلازم هذه المرحلة أجفال الطفل من المرآه وتجنبه لها . أما المرحلة الثانية فيظهر فيها الطفل علامات قد تدل على الوعى بالذات ، إما فى صورة خجل أو اعجاب بالذات . ويفسر ذلك بعض الملاحظين بأنه يدل بالفعل على التعرف على الذات . إلا أن امستردام نفسه يرى فى مثل هذه الاستجابات نوعا من التقليد ، كما يفعل الكبير ، دون أن يتضمن هذا تعرفا على الذات ، خاصة لتلك الحركات التى تنم عن اعجاب بالذات . أما المرحلة الثالثة فهى تلك المرحلة التى يتضح فيها بالفعل التعرف على الذات ويحدث ذلك فى سن ٢٠ – ٢٤ شهرا . وفى هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يضع يده على البقعة الحمراء الموضوعة على أنفه ، عن طريق النظر إليها فى المرآه .

اللعب ودلالاته فى النمو المعرفى :

تتطور أساليب اللعب لدى الأطفال بشكل جذرى ما بين سن الاثنى عشر شهراً والستة والعشرين شهرا . فاللعب الذى كان قوامه التعرف على الأشياء واستكشاف خصائصها الطبيعية ، يقل بشكل واضح ويحل محله نوعان آخران من اللعب . النوع الأول هو ذلك الذى يقرن فيه الطفل الأشياء بعضها ببعض (مثل وضع ملعقة فى كوب مثلا أو فنجان ، أو عمل كومة من المكعبات) وفى هذا النوع من اللعب يصبح الطفل تدريجيا أكثر تنظيما كما أنه يستطيع أن يقوم بتركيبات أكثر تعقيدا ، ذلك أن الطفل قد يحول انتباهه من مجرد العلاقات المكانية البسيطة (مثل وضع المكعبات فوق بعضها البعض) ، إلى العلاقات التى تنتج عددا من الصفوف أو عدداً من الأكوام ، أو تلك التى تفصل نوعاً من الأشياء عن نوع آخر . مثل هذا اللعب ينم عن معرفة الطفل بطبائع الأشياء واستخدامه لهذه المعرفة .

أما النوع الثانى من اللعب فهو اللعب الادعائى أو الايهامى . ففى الشهر التاسع عشر من العمر مثلاً – يمكن أن يتظاهر الطفل بأنه يطعم دميته ، أو أنه نائم بأن يغمض عينيه أو أنه يشرب من كوب فارغ وهكذا .

وعلى ذلك يظهر فى أثناء السنة الثانية من العمر تطوران أساسيان من الناحية المعرفية :

التطور الأول يتميز بظهور النشاط الذى يتضمن قدرة الطفل على وضع الأشياء وتنظيمها مع بعضها البعض فى علاقات مكانية وزمانية بتزايد التزامه بها شيئا فشيئا .

أما التطور الثانى ، الذى قد يبدو متناقضا مع الوجه السابق من التطور ، فهو ذلك الذى يتميز بظهور النشاط التظاهرى أو الادعائى حيث يتجاهل الطفل أو يتغاضى عن هذه العلاقات الطبيعية ذاتها ، ويتعامل « رمزيا » مع الأشياء « كما لو كانت موجودة » . وإن كان هذا التعامل الرمزى يظل فى هذه الفترة معتمدا على الوجود الفعلى لأشياء شبيهة بالأشياء الأصلية (الحقيقية) فالتظاهر أو اللعب الادعائى عند طفل الثانية يعتمد على وجود لعبة تليفون مثلا لكى يتظاهر بأنه يتحدث عن طريق الهاتف ، أو وجود لعب تمثل السيارات أو الأدوات المنزلية أو العرائس التى تشبه الأطفال وهكذا ، لكى يتظاهر بالقيام بنشاط يستخدم فيه هذه الأشياء كما لو كانت حقيقية .

أما استخدام صندوق بدلا من الحافلة أو عصى بدلا من الهاتف فهذا لا يتم إلا فى مرحلة لاحقة كما سيأتى ذكره فيما بعد .

قياس مستوى النمو المعرفى عند طفل المهد :

حاول علماء النفس قياس مستوى النمو المعرفى عند أطفال مرحلة المهد . وكان أول من قام بذلك هو العالم « أرنولد جزل » (Arnold Gesell) فى سنة ١٩١٩ . فقد قام جزل وأعوانه فى هذه الفترة بمسح شامل للسلوك العادى (السوى) للأطفال فى سن المهد وذلك عن طريق ملاحظة الأطفال فى مواقف مختلفة ، بغرض إقامة معايير للسلوك بالنسبة لسن ثلاثة وأربعة وستة وتسعة أشهر حتى سن السنة . وأنشأ جزل بعد ذلك ما يسمى بجداول النمو Developmental Schedules ، وهى عبارة عن قوائم للسلوك منظمة حسب الأعمار المختلفة لكى يقاس على أساسها مستوى النمو فى نواح أربعة هى : السلوك الحركى ، والسلوك التكيفى واللغة والسلوك الاجتماعى . وتستخدم قوائم جزل هذه لقياس « العمر النمائى » (على غرار العمر العقلى بالنسبة لمقاييس الذكاء) . ولقد كانت هى الأساس الذى قامت عليه اختبارات أخرى للأطفال بواسطة علماء آخرين .

ومن تلك المقاييس التى قامت على أساس قوائم جزل ما أنشأته « بيلى » (Bayley) فى سنة ١٩٣٣ وسمته بالمقاييس « الحركية العقلية » لنمو الأطفال . ولقد تضمن المقياس العقلى

١٨٥ بندا مغطيا فترة الثلاث سنوات الأولى من حياة الطفل . ويقيس الادراك الحسى والمهارات الحركية الدقيقة والتكيف للمواقف الاجتماعية وبنود أخرى عن النمو اللغوى . أما المقياس الحركى فقد تضمن ٧٦ بندا ويشمل المهارات الحركية الكبيرة مثل الحبو والمشى والتوازن وما إلى ذلك .

ثم عادت بيلى وعدلت المقياسين سنة ١٩٦٦ بإضافة بنود جديدة . وهى الآن تقوم بعمل ما يسمى « بالبروفيل السلوكى للطفل » (Infant Behvior Profile) لقياس بنود مثل مدى الانتباه وطبيعة رد الفعل والسعادة (Thomas, 1970) . وبالرغم من أن مقياس بيلى للوليد Infant Scale (BIS) على درجة كبيرة من الثبات والاتساق الداخلى إلا أن نتائجه لا ترتبط ارتباطا ذا دلالة بنتائج اختبارات الذكاء التى تطبق على نفس الأطفال فى الأعمار التالية . وبمعنى آخر فإن قدرته على التنبؤ بنمو الذكاء (نسبة الذكاء) مستقبلا منعدمة . ولقد قررت ذلك بيلى بنفسها عندما قالت : « لقد أصبح من المقرر الآن أننا لا نستطيع أن نحكم على ذكاء الأطفال فيما بعد من الدرجات التى يحصل عليها المواليد نتيجة لتطبيق مقاييس النمو عليهم » (Bayley, 1955) .

ولقد حاول باحثون آخرون بناء قوائم نمو على أساس من نظرية بياجيه فى الذكاء . ومن المعروف أن بياجيه لم يكن يهتم لا بالتعاريف المجردة التقليدية للذكاء ولا بمعايير تصلح لقياس الفروق الفردية فى نواحى النمو المعرفى (أو الذكاء) ولا حتى بالقيمة التنبؤية لمثل هذه المقاييس ولا بالعلاقة بينها وبين المقاييس التقليدية . ومع ذلك فقد حاول تلاميذه إقامة مجموعة من مقاييس النمو المعرفى كان أشهرها ذلك الذى وضعه « يوزجيرس » و« هنت » (Uzgiris& Hunt, 1975) ، وتختلف هذه المقاييس عن نظيرتها التقليدية من ناحيتين ، الناحية الأولى هى الأساس النظرى الذى قامت عليه فاختبارات الذكاء التقليدية (أو حتى قوائم النمو) تفترض أن هناك « قدرة عقلية عامة » (يختلف على تعريفها حتى الآن) وأن هذه القدرة إنما تنمو ككل عن طريق النضج بصرف النظر عن خبرة الطفل العملية فى البيئة التى يعيش فيها . وحتى إذا كان هناك دخل للخبرة فإنها فى هذه الحالة تعمل على الزيادة الكمية لهذه القدرة العامة ، دون الاهتمام (أو دون النظر) إلى قيام قدرات معينة فى مرحلة ما يتوقف عليها أو يتصل بها قيام قدرات أخرى فى المراحل التالية .

أما الاختبارات القائمة على نظرية بياجيه فهى على العكس تفترض أن النجاح فى بند معين هو متطلب أساسى للنجاح فى البند التالى مثلا : القدرة على تتبع شىء يتحرك ببطء هى شىء ضرورى وأساسى إذا كنا نتوقع من الطفل أن يلاحظ اختفاء شىء يبتعد عن نظره بحركة بطيئة . ولذلك ، (وهذه هى الناحية الثانية التى تختلف فيها الاختبارات الموضوعة على أساس نظرية بياجيه عن الاختبارات التقليدية) فإن بنود اختبارات بياجيه توضع فى ترتيب خاص

لا يجوز أن يسبق فيها بند الآخر . أما الاختبارات التقليدية فليس مثل هذا الترتيب المحكم ضروريا فيها بالطبع .

وعلى أى حال فسواء كانت اختبارات المواليد من نوع قوائم النمو التقليدية أو من النوع القائم على أساس من نظرية بياجيه فهى عاجزة عن التنبؤ بما سيكون عليه ذكاء الطفل فيما بعد . ولذلك فإنه ينصح ، على الأقل باستخدامها بحرص . فليس هناك ما يبرر أن تصنف طفلا فى سن الثانية أو الثالثة بناء على هذه المقاييس على أنه عبقرى أو بطىء أو متوسط ، ذلك أنه قد اتضح بما لا يدع مجالا للشك أن مثل هذا التصنيف فى ذلك الوقت المبكر ليس له ما يبرره بأى حال من الأحوال (Lewis, 1973) .

العوامل التى تؤثر على النمو المعرفى فى هذه الحالة :

من المعروف أن البيئة المنزلية لها تأثير كبير على النمو المعرفى للأطفال فى هذه المرحلة . وحتى سنة ١٩٦٦ لم تكن هناك وسيلة معينة يستطيع بها الباحثون أن يقيسوا النواحى المختلفة للبيئة المنزلية .

إلا أنه فى سنة ١٩٦٦ قام فريق من الباحثين بوضع وتقنين « مقياس للاستثارة المنزلية » .... Inventory of home stimulation ويشتمل هذا المقياس على ستة مقاييس فرعية هى :

(١) تجاوب الأم (٢) تحاشى القيود

(٣) تنظيم البيئة المنزلية (٤) توفير مواد اللعب المناسبة

(٥) الاندماج الأموى مع الطفل (٦) فرص التنوع فى المثيرات اليومية

ويحدث التقدير على أساس الملاحظات التى يحصل عليها المختبر عن المنزل ، والمقابلات التى يجريها مع الشخص الذى يقوم بالرعاية الأساسية للطفل وقد استخدم هذا المقياس لتقدير بيئة الأطفال عند سن ٦ ، ١٢ ، ٢٤ شهرا . وفى الوقت نفسه قيس نمو المواليد عند سن ٦ ، ١٢ ، ٣٦ شهرا . وقد وجد أن هناك ارتباطا عاليا بين درجات « مقياس الظروف المنزلية » للأطفال عند سن ٦ أشهر ، ودرجات هؤلاء الأطفال على مقياس بينيه للذكاء عندما أصبح سنهم ثلاث سنوات . وكان من أعلى المقاييس الفرعية ارتباطا بالذكاء فى هذا السن ، هو مقياس توفير مواد اللعب المناسبة ومقياس التنظيم المادى والزمنى للظروف المنزلية (Elardo, Bradley& Goldwell, 1975) .

كذلك وجد أن مقياس الظروف المنزلية يمكن منه التنبؤ بالتغير فى نسبة الذكاء . فقد وجد « برادلى وكولدويل » (Bradley& Galdwell) أن الأطفال الذين يأتون من بيوت غنية بالخبرات المثيرة والملائمة للنمو المعرفى ، يحصلون على درجات فى الاختبارات العقلية تتزايد

على مدى الثلاث سنوات الأولى من حياتهم . هذا فى حين أن الأطفال الذين يأتون من بيوت فقيرة فى خبرات معينة بالذات ، يحصلون على درجات فى الاختبارات العقلية تتناقص تدريجيا فى نفس المدى (Bradly& Goldwell, 1976) .

هناك ارتباط إذن بين ظروف البيئة المنزلية ومستوى النمو المعرفى عند طفل المهد . ولكن ما هى العلاقة الوظيفية بين هذه الظروف وعملية النمو ؟ أو بمعنى آخر كيف تحدث ظروف البيئة المنزلية تأثيرها فى النمو المعرفى عند طفل المهد ؟ الواقع أنه قد اتضح من استمرار البحث فى هذا الموضوع . أن طريقة التفاعل بين الطفل والبيئة هو العامل الأهم فى إحداث هذا التأثير ، وليس مجرد توفير الظروف السابق ذكرها. فلقد اتضح من البحوث التى قام بها بيرنز وجولدن (Birnse& Golden, 1972) سنة ١٩٧٢ ، أنه يبدو أن شخصية الطفل أيضا فى هذه المرحلة لها ارتباط بمستوى ذكائه . فقد قام هذان الباحثان بدراسة العلاقة بين درجات أطفال فى سن ١٨ ، ٢٤ شهرا على مقاييس للشخصية ، وبين أدائهم على اختبارات الذكاء عندما أصبح سنهم ٣ سنوات . ووجدا أن درجة الارتياح الذى يظهر على هؤلاء الأطفال عند القيام بعمل ما فى سن ١٨ ، ٢٤ شهرا ترتبط ارتباطا عاليا بالدرجة التى يحصل عليها الطفل سواء على مقياس النمو (قوائم النمو) الذى يطبق فى نفس الوقت أو على مقياس الذكاء الذى يطبق فى سن الثالثة ، ويستنتج « بيرنز وجولدن » من هذا ، أن الاستمتاع بحل المشكلات قد يساعد ويسهل النمو المعرفى . كذلك وجد هذان الباحثان أن متغيرين آخرين فى الشخصية ، هما : التعاون والانتباه (أى المثابرة) يبدو أيضا أنهما يسهمان فى الحصول على درجات عالية فى اختبارات الذكاء . ويستنتج الباحثان من ذلك كله أن أداء الطفل على الاختبارات لا يعكس فقط ما يعرفانه بل يعكس أيضا ما يشعران به .

لقد بدأنا هذا الفصل بالقول بأننا لا يمكن أن نفصل النمو المعرفى للطفل فى هذه المرحلة عن نموه الحركى . وقد اتضح الآن أن عوامل اجتماعية أيضا تتضامن مع العوامل المعرفية دائما فى تحديد المستوى الذى يصل إليه أداء الطفل . ويمكن أن نخلص من ذلك إلى أن ظروفا منزلية معينة ، قد تجعل من طفل ما كائنا اجتماعيا ، سعيدا يحب أن يقوم بعمل الأشياء ، وأن يتعاون مع الآخرين . وبالتالى تصبح الظروف الاجتماعية ذات تأثير واضح على مستوى أداء الطفل فى هذه المرحلة . وقد رأينا أن عنصرا هاما فى تلك الظروف الاجتماعية هو « الاندماج الأموى » . وسوف نرى عند الكلام عن النمو الاجتماعى والانفعالى لطفل هذه المرحلة أنه لا يوجد شىء يمكنه أن يشيع لدى الطفل السعادة والمرح قدر مثل هذا « الاندماج الأموى » . وهكذا يتأكد لدينا بشكل عام صدق الفرض الذى وضعناه فى المدخل إلى هذا الباب وهو أن : « **نمو الثقة » ، ثقة الطفل فيمن حوله ، هو الأساس الأول لنمو نفسى سوى ، ليس فقط فى نواحى الشخصية بل أيضاً فى النواحى المعرفية .**

وسوف نرى إلى أى حد يتحقق لدينا ذلك الفرض أيضاً فى النواحى الأخرى : اللغوية والانفعالية والاجتماعية .

خلاصة :

يمكن أن نجمل الحقائق المتعلقة بالنمو الحركى والمعرفى لطفل المهد مما وردت تفاصيلها فى هذا الفصل فيما يلى :

١ – فى البداية لا يوجد حد فاصل بين النمو الحركى والنمو المعرفى فى هذه المرحلة . فالطفل فى هذه المرحلة يفكر بجسمه ، بمعنى أن ما يصدر عنه من حركات ، وما قد يترتب على هذه الحركات من نتائج ينعكس أثره بعد ذلك على كل من الحركة (التالية) والمعرفة معا . فتتمايز الحركات (أى تصبح أكثر دقة وأكثر ثباتا) ، وتنمو فى نفس الوقت الحصيلة المعرفية للطفل عن العالم المحيط به ، فتنمو معرفته عن المكان وعن الزمان ، كما تنشأ لديه معرفة بدائية عن السببية ، (الطفل يضغط على زر فيشعل الضوء ، أو يدير المذياع ، أو يرفع الغطاء فتفتح العلبة ، أو يركل الفراش فيهز شيئا معلقا ... إلخ . ويزداد نشاط الطفل غير الهادف هذا بدافع الشعور بالقدرة على التأثير أو إحداث الأثر فى البيئة المحيطة به .

٢ – يحتفظ الطفل ، شيئا فشيئا ، ومن مرحلة مبكرة ، بانطباعات عن الأحداث والأشياء التى تمر به . وهو يتصرف أزاءها على هذا الأساس ، فتحول انتباه المواليد عن الأشياء المألوفة ، وتعرفهم بعد ذلك على آبائهم ، ثم تتبعهم لشىء سقط منهم ، ثم إطالة الانتباه إلى الأشياء التى تختلف فى بعض النواحى البارزة عن الكليات التى تنتمى إليها هذه الأشياء ... كل ذلك يدل على قدرة الأطفال على الاحتفاظ بالآثار الحسية للخبرات الماضية . ويمكن للطفل فى سن أربعة أو خمسة أشهر أن يتعرف على الوجوه بعد أسبوعين من آخر مرة رآها .

٣ – هذه الآثار الحسية التى تتركها الخبرات الماضية لا تساعد الطفل على التعرف على ما سبق أن مر به فحسب ، بل يصبح لها فى نهاية السنة الأولى دورا أكثر إيجابية . ذلك أنها تعمل كأطر مرجعية يدرك الطفل فى ضوئها الخبرات الجديدة ، أو بعبارة أخرى فإن الآثار الحسية للخبرات الماضية تكون قد انتظمت فى هذه المرحلة ، فى شكل فئات تندرج تحتها جزئيات معينة ، أو فى شكل فروض يتوقع أن تحدث الأحداث بناء عليها . ويفسر لنا ذلك إطالة انتباه الطفل فى نهاية السنة الأولى إلى الأشياء المتشابهة ، كما لو كان يريد أن يرجعها إلى فئة من تلك الفئات التى صنف الأشياء على أساسها . كما أنه يفسر لنا أيضا تعجب الطفل فى هذه المرحلة من الأشياء الغريبة (أى التى تحدث على غير ما كان يتوقع) ويفسر لنا أيضا الخوف من الغرباء (انظر الفصل الحادى عشر) ، كما يفسر

لنا كذلك قلق الانفصال إذا حدث فى الأماكن الغريبة (انظر الفصل الحادى عشر) وهكذا.

٤ — من بداية السنة الثانية وحتى منتصفها ، تأخذ فى النمو قدرة معرفية أخرى لدى الطفل ، فيصبح بإمكانه فى نهاية هذه الفترة أن يستدعى ذهنيا صور الأشياء الغائبة عنه ، بعد أن كان يعرف فقط أنها موجودة . بمعنى أن الطفل فى هذه المرحلة يستطيع أن يتصور الشىء فى حالة غيابه ، أما قبل هذه المرحلة فلا يمكنه ذلك بل يستطيع فقط أن يتعرف عليه . وتعتبر هذه القدرة أساسا لنمو القدرة على التعامل بالرموز عند الطفل بعد ذلك ، سواء الرموز اللغوية (انظر الفصل الثالث) أو الرموز التى يستخدمها فى لعبة الإيهامى . ويبدأ بذلك يدخل فى مرحلة جديدة هى مرحلة التفكير الرمزى بدلا من التفكير الحسى الحركى . ولكن ذلك لا يبدأ إلا فى نهاية السنة الثانية وبداية السنة الثالثة .

٥ — يرتبط النمو المعرفى ارتباطاً شديداً بالظروف المنزلية سواء منها ما يؤدى إلى الاستثارة الحسية ، أو ما يؤدى إلى الاستثارة الانفعالية الاجتماعية ، فكلما توفرت الظروف التى تؤدى إلى هذا وذاك كلما ساعد ذلك على حسن سير النمو فى هذه الناحية .

وأخيراً هناك ملاحظة عامة بالنسبة لوظيفية الخصائص التى يتميز بها النمو المعرفى . إلى أى حد يمكن أن تمدنا هذه الخصائص بشواهد ترجح الفرض الذى سبق أن وضعناه فى المدخل إلى هذا الباب ، والذى يقرر أن الثقة تشكل بالفعل الأزمة الأساسية لنمو الطفل فى هذه المرحلة ؟

إن الطفل لا يكاد يصل إلى مرحلة اكتمال مفهوم دوام الشىء ١٢ — ١٨ شهرا ، أو قبل ذلك بقليل ، أى عندما يكون قد استطاع أن يتذكر الأحداث التى وقعت فى الماضى ، وأن يسترجع هذه الأحداث ويقارن بينها وبين أى حدث جديد ، إلا ويصبح شغله الشاغل هو محاولة استيعاب كل جديد ، بناء على ما سبق أن كونّه من فروض أو توقعات أو أشكال تصورية عامة . فإذا لم يستطع الطفل أن يدمج هذا الجديد ضمن إطار مرجعى سبق أن كونّه من خبراته القديمة ، كانت النتيجة هى التعجب والدهشة وربما الخوف والانزعاج .

لقد سبق أن تحدثنا عن هذه المعالم للنمو المعرفى فى الفقرات المتعلقة بمفهوم دوام الشىء والادراك والانتباه ، والتعجب من الأشياء الغريبة . وسوف نتحدث عن ظواهر مماثلة عندما نتعرض للنمو الاجتماعى ، حيث نرى أن الطفل فى هذه الفترة أيضا يخاف من الغريب ويقلق من انفصاله عن الحاضنين فى الأماكن الغريبة وهكذا . ومعنى ذلك أن ثقة الطفل فى البيئة المحيطة به بجوانبها المادية والاجتماعية ، وأمنه بالنسبة لها ، تشكل بالفعل ما يمكن أن تعتبره المشكلة الأساسية له فى هذه المرحلة .

الفصل العاشر

النمو اللغوى فى مرحلة المهد
من الأفكار الى الأقوال

* مقدمة:
محاولات مع الشمبانزي.
* ما هي اللغة؟
اللغة والتواصل.
خصائص اللغة البشرية.
العوامل البيولوجية في النمو اللغوي.
* مراحل النمو اللغوي عند الطفل.
- مرحلة ما قبل الكلام:
إدراك الأصوات.
الفجوة بين الفهم والتعبير.
إصدار الأصوات.
- مرحلة الكلام:
نظريات في تفسير اكتساب اللغة.
الكلمات الأولى.
كيف تكتسب الألفاظ معانيها.
مراحل اكتساب معاني الألفاظ.
الكلمة الجملة.
لغة البرقيات.
- خلاصــة.

النمو اللغوى فى مرحلة المهـــد

مقدمة :

إن إحدى الخصائص التى تميز الإنسان عن الحيوان هى قدرته على تعلم اللغة وما يرتبط بذلك من قدرة على التفكير . ويعترف التجريبيون الذين يدعون أنهم قد علموا الشمبانزى والغوريلا شيئا قريبا من اللغة الإنسانية ، أن تلك الحيوانات التى دربوها لم تستطع أن تكتسب اللغة بالطريقة التى يكتسبها الأطفال .

ما هو الفرق أذن بين الإنسان والحيوان فى هذه الناحية ؟ وكيف يكتسب الطفل اللغة البشرية ؟ وما علاقة هذه اللغة بالتفكير ؟ تلك هى الأسئلة الكثيرة التى سنحاول أن نجيب عنها فى هذا الفصل .

محاولات مع الشمبانزى :

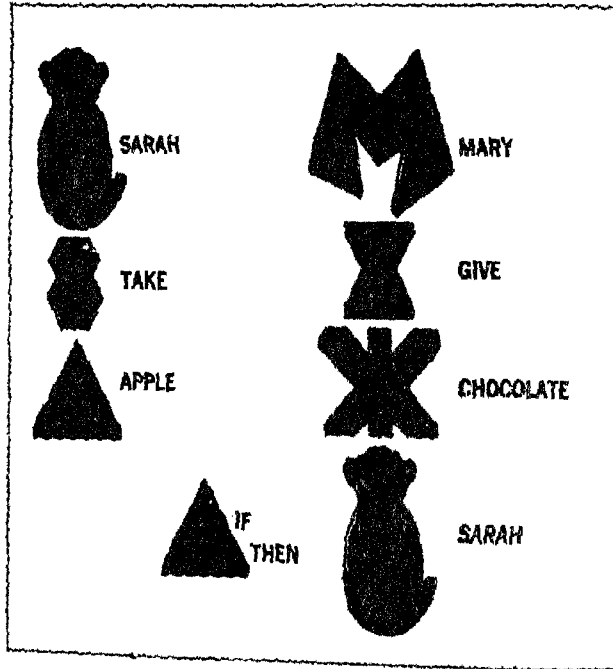
وجد العلماء أن لدى الشمبانزى حوالى أثنين وثلاثين صوتا مختلفا يستطيع عن طريقها أن يحقق التواصل مع أفراد جنسه . فهناك أصوات تعبر عن الرغبة فى التواصل الجماعى ، وهناك أصوات يثيرها مثل هذا التواصل ، وكلاهما يتميز عن الآخر تماما . كذلك هناك أصوات تعبر عن الخوف وأخرى تعبر عن تأكيد السيطرة ، وأصوات تعبر عن الاحتجاج والاستغراب والمفاجأة والعدوان والاحباط والنداء الجنسى وهكذا .

وقد حاول بعض هؤلاء العلماء منذ عدد من السنين ، أن يربى فى منزله بعض أفراد الشمبانزى موفرا لها ظروفا أقرب ما تكون إلى البيئة الإنسانية ، بقصد دراسة إمكانية تعليم هذه الحيوانات اللغة البشرية . ومن هذه المحاولات تلك التى قام بها « كيلوج » وزوجته (Kellog,& Kellog, 1933) ، والتى قام بها « هيز » وزوجته (Hays, 1951) . وقد بذل كل من هذين الزوجين جهوداً كبيرة فى سبيل تعليم هذه الحيوانات اللغة الإنسانية . فقد ربت أسرة كيلوج طفل الشمبانزى « جول » مع طفلهما « دافيد » واستطاعا أن يعلماه أن يفهم بعض الأوامر ولكنهما لم يستطيعا أن يعلماه النطق بكلمة واحدة ، أما أسرة هيز فقد استطاعت أن تكسب القرد « فيكى » القدرة على النطق بثلاث كلمات هى « بابا » و« ماما » و« كب » أى فنجان . والواقع أنها قد فعلت ذلك بصعوبة كبيرة وبعد تدريب شاق اشتمل على تحريك شفتى القرد بأيديهما بشكل مباشر .

ولقد حدا فشل هذه المحاولات بعلماء النفس الأحدث إلى أن يفترضوا أن المشكلة ربما ترجع ، جزئيا على الأقل ، إلى عدم قدرة الشمبانزى على التحكم فى شفتيه ولسانه ، وأنه مع

ذلك يملك بالفعل القدرة على تعلم لغة حقيقية . وعلى هذا الأساس فكر بعضهم فى استخدام طرق أخرى للتغلب على هذا العجز الذى يعانيه الشمبانزى من حيث القدرة على النطق .

ومن المحاولات الحديثة فى هذا السبيل محاولة « دافيد بريماك » (David Premack, 1972) ، الذى استخدم قطعا مشكلة من البلاستيك كرموز تقوم مقام الكلمات بما يمكن القرد من الكتابة عن طريق وضع هذه الرموز ، المظهرة بالمعدن ، على لوحة ممغنطة . وعن طريق التدريب أمكن للقرد أن يتعلم ما يزيد على مائة من هذه الرموز ، من بينها علامة الاستفهام ، وأن يضعها مع بعضها البعض فى نظام خاص لتكوين ما يشبه الجملة ، كما يظهر ذلك فى الشكل التالى :



شكل ١٠ - ١

تمثل هذه الأشكال بعض الكلمات كما قامت بترتيبها القردة « سارة » لتكون جملة مفيدة

(عن بريماك ١٩٧٢)

إن التوحيد بين هذه الرموز وبين الكلمات وكذلك بينها وبين الأفكار ، ثم تعلم التركيبات اللغوية الأشبه بالجمل ، كل ذلك قد يشير إلى أن الشمبانزى قادر على تعلم مفاهيم معقدة إلى حد ما : كمفهوم اللون ومفهوم الشكل ، ومفهوم الاستفهام والفاعل والظرف والطلب . ولكن الأمر الذى ظل مع ذلك مشكوكا فيه هو أن تكون سارة قد تعلمت بالفعل قواعد التركيبات اللغوية (Syntactical rules) . ذلك أنها كانت تركب فقط الجمل التى سبق أن عرضت عليها . وبعبارة أخرى فإنها لم تستطع أن تقوم بنفسها بوضع كلمات جديدة (سبق أن تعلمتها منفردة) فى تركيبات كتلك التى سبق أن عرضت عليها . باختصار فإن التجربة أثبتت أن سارة لم تستطيع أن تكتسب القدرة على تركيب جمل من تلقاء نفسها (Premack, 1976) . هذا إلى جانب نواح أخرى من القصور ، سوف نتناولها فيما بعد ، تبين أن الفجوة بين الإنسان والحيوان لازالت كبيرة من حيث القدرة على تعلم اللغة .

وفى محاولات أخرى لعلاج القصور الذى بدا من هذه التجربة قام « آلن ، وبياترس جاردنر » (Allen& Piatrice Gardner, 1975) بتعليم الشمبانزى لغة الصم والبكم . وقد استطاع القرد فى هذه التجارب أن يتعلم معنى ١٣٢ إشارة من إشارات تلك اللغة كما استطاع أن يكون منها جملا مثل : « دغدغنى أكثر من فضلك » .

وأخيرا قام « رامبو » (Rambaugh, 1978) وزملاؤه باستخدام الكمبيوتر فى تعليم الشمبانزى اللغة ، حيث وضعوا رموزا معينة (عبارة عن أشكال هندسية) على مفاتيح الحاسب الآلى بدلا من الأحرف الهجائية أو الأرقام وكانت الآلة تستجيب فوراً بطلب الشمبانزى إذا ما ضغط على المفاتيح الصحيحة التى تكون جملة تعبر عن ذلك الطلب . وكانت أهم طلبات الشمبانزى هى : « الآلة تعطى لانا (اسم الشمبانزى) الموز » أو « من فضلك شغل السينما » (أو الموسيقى) أو « من فضلك أفتح الشباك » وهكذا . وقد كان فى استطاعة الشمبانزى أن يستخدم الآلة على هذا النحو طوال الأربع والعشرين ساعة لقضاء حاجاته المختلفة .

تلك هى أهم المحاولات التى قام بها علماء النفس حديثا لمعرفة ما إذا كان بمقدور الشمبانزى أن يتكلم لغة الإنسان . فهل نستطيع بناء على نتائج هذه المحاولات أن نقرر أن الشمبانزى قد استطاع أن يتعلم لغة الإنسان ؟ بعبارة أخهرى هل ما تعلمه الشمبانزى فى هذه المحاولات هو نفس الشىء الذى يستطيع أن يقوم به الطفل ؟ الواقع إن وراء هذا السؤال ليس فقط مجرد رغبة فى المعرفة ، بل ربما كان هناك أيضا خوف مستتر ، من أن يكون فى العمل الذى قام به جاردنر وبريماك ورامبو محاولة أخرى لتجريد الإنسان من خاصية جديدة من الخصائص التى ينفرد بها !

لقد بدأ داروين ذلك الطريق عندما اعتبر الإنسان مجرد حلقة فى سلسلة التطور للمملكة الحيوانية . حقا إنه آخر حلقة فى هذه السلسلة وأكثرها تطوراً ، ولكنه يظل مع ذلك حيوانا على أى حال ! ثم جاء بعده فرويد ، الذى زعزع بشدة مركز الإنسان باعتباره كائنا عاقلا حيث أقام فى مكان العقل دوافع جنسية أولية هى المسئولة الأولى عن تحريك سلوكه فى جميع المواقف ، من أبسطها إلى أشدها تعقيدا . ثم جاء سكنر الذى سلب الإنسان « حرية الإرادة » وتركه بدون « كرامة » ضحية لترتيبات معينة من عمليات التدعيم التى تعقب استجاباته. وأخيراً ها هى سارة ولانا وواشو (أسماء الشمبانزى التى أجريت عليها تجارب تعلم اللغة) تنبؤنا – فيما يبدو – أننا لسنا وحدنا الذين نتمتع بتلك الموهبة العظيمة التى تعتبر آخر معقل للإنسان ، وهى موهبة اللغة .

حقا إن اللغة التى اكتسبتها القردة لها كثير من الصفات التى تتحلى بها لغة الإنسان : ١ – فهى **أولاً** : تحمل معنى (أى أن لها دلالة) . فعندما تقول « سارة » إن التفاح أحمر ولكن الموز ليس كذلك ، فإنها عندئذ تكون صادقة . ٢ – **وثانيا** فإن الجمل التى قامت القردة بتركيبها كانت تظهر مراعاة للقواعد اللغوية إلى حد مقبول . فهى فى إحدى المجالات مثلا كانت تفرق بدقة بين « أنت تدغدغنى » و« أنا أدغدغك » . ٣ – **وثالثا** فإن القردة استطاعت أن تتعلم أن للجملة بداية ونهاية . فعندما تنتهى الجملة كانت تنزل يدها إشارة إلى ذلك . ٤ – **ورابعا** فإن القردة قد تعلمت الإجابة على أدوات الاستفهام مثل « من » فى « من أنت ؟ » و« ماذا » فى « ماذا تريد ؟ » ٥ – **وأخيرا فقد تعلمت بعض القردة أن تتفاهم الواحد منها مع الآخر عن طريق اللغة التى تعلمتها** (Rambaugh, 1978) على أن ذلك كله لا يعنى بالطبع أن تلك القردة قد استطاعت أن تكتسب لغة الإنسان ، كما سنرى فيما بعد .

ما هـى اللغـــة ؟

الواقع أن الإجابة على هذا السؤال قد حير الفلاسفة ابتداء من أرسطو حتى ديكارت . إلا أن تأملات هؤلاء الفلاسفة لم تضف إلى الموقف سوى زيادة فى التعقيد . ولقد حاول علماء النفس فى السنوات الأخيرة أن يأخذوا على عاتقهم مهمة الإجابة عن هذا السؤال . وكان أن أضافوا هم الآخرون مجلدات ضخمة من النظريات والآراء والتجارب التى تتعلق جميعها بهذا اللغز المحير : ما هو أصل اللغة البشرية وكيف تطورت وما هى خصائصها ؟ إلا أن المناهج التى أتبعها علماء النفس كان لها ، ولا شك ، الفضل الأكبر فى إمدادنا بالفروض العلمية المفيدة فى هذا المجال ؛ إذ كان من الممكن فى كثير من الأحيان إخضاع هذه الفروض للتحقيق ثم تقرير قبولها أو رفضها على أساس من الملاحظة والتجريب . ويسمى

الباحثون فى هذا الميدان بعلماء النفس اللغويين (Psycholinguists) . ولقد سموا كذلك لأنهم ينظرون إلى موضوع اكتساب اللغة باعتباره ظاهرة سيكولوجية . ولم تكن أبحاثهم هذه بمنأى عن المساعدة التى كان يمدهم بها المتخصصون فى علم النفس الفسيولوجى والعصبى . ذلك أنه كان لابد لهم من معرفة الأساس التشريحى والوظائف العصبية التى تتدخل فى الأداء اللغوى ، إذا كان لهم أن يستقصوا هذه المسألة من جذورها .

ولقد شغل بال الباحثين فى هذا الموضوع أمور هامة مثل : العلاقة بين اللغة والتواصل ، العوامل الفطرية التى تعد الطفل لفهم اللغة البشرية والتعبير بها ، التأثير النسبى لبيئة الطفل ونموه الطبيعى فى اكتساب اللغة ، الفرق بين عمليتى الفهم والكلام عند الطفل ، وأخيراً العلاقة بين اللغة والتفكير . وسوف يوصلنا تتبع الأبحاث المتعلقة بهذه الموضوعات إلى الإجابة بشكل أحسن على السؤال الذى بدأنا به هذه الفقرة وهو : ما هى اللغة ؟

اللغة والتواصل :

بالرغم من أننا قد تعودنا أن نوحد بين اللغة وبين التفاهم أو التواصل ، إلا أنه من الواجب لتحديد معنى اللغة أن نفرق بين هاتين العمليتين . فالتواصل ليس سوى أحدى وظائف اللغة ، وفى الوقت نفسه توجد وسائل أخرى للتواصل غير لفظية .

فالمنارة التى ترشد الطائرات من برج المراقبة ، أو إشارة « الانحناء » من اشارات المرور على الطريق العام ، وعلامة تقاطع الطريق على طريق السكة الحديدية ، كل هذه أشكال للتواصل . كذلك تؤدى آثار أقدام الحيوان معنى هاما بالنسبة للصياد وبالمثل فإن بكاء الطفل أو صراخه يكون ذا دلالة بالنسبة للأم ، كما أن الايماءات أو تقطيب الجبين أو غير ذلك يعنى شيئا بالنسبة للطرف الآخر ، وهكذا نجد أنفسنا فى جميع هذه الحالات وغيرها ، أمام أمثلة من الإشارات غير اللفظية . وسواء كانت هذه الإشارات بصرية أو سمعية إلا أنها تنقل معنى ، أى تتضمن نوعا من الدلالة يتحقق عن طريقها عملية التواصل . بل وأكثر من ذلك فإن هذه الإشارات إذا ما أخذت تظهر بشكل منتظم أو ثابت ومستقر فإنها تكون نظاما إشاريا كإشارات المرور مثلاً أو أصوات النفير فى المواقف العسكرية .

وقد يشترك الإنسان مع الحيوان فى بعض هذه النظم الإشارية فعلى المستوى البصرى يعبر كل من الإنسان وبعض الحيوانات عن الغضب أو اللذة عن طريق أسارير الوجه . ولكن يبقى التواصل هو الوظيفة الوحيدة لهذه النظم ، فى حين أن اللغة كما سبق أن أشرنا تتجاوز هذه الوظيفة . فنحن نستخدم الكلام أيضا عندما نتحدث إلى أنفسنا ، أو كما يقول « لوريا » (Luria, 1971) عندما نريد أن ننظم (نقيد أو ننشط) سلوكنا نحن . فكر مثلاً فى المناسبة التى تقول فيها لنفسك فى صمت « لم يكن من الواجب أن أفعل ذلك » ، أو « أنتبه سوف

تجيؤك الكرة هذه المرة من اليمين » كذلك نحن نستخدم الكلام عندما نصدر حكماً لأنفسنا على نتيجة اختبار أو نتيجة فعل كأن تقول لنفسك مثلا « بالضبط .. كما توقعت » .

على أن ذلك يجرنا مباشرة إلى الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية سواء بالنسبة للنظم الإشارية السابق ذكرها أم بالنسبة للغة الحيوان .

خصائص اللغة البشرية :

عرف « كرتشلى » (Critchly, 1975) اللغة البشرية بأنها التعبير عن المشاعر والأفكار وكذلك استقبالها عن طريق « الرموز اللفظية » . وهو بذلك يكون قد وحد بين اللغة البشرية وبين الكلام ، وفى نفس الوقت ، قد ميز بينها وبين نظم الإشارات غير اللفظية التى سبقت الإشارة إليها . والواقع أن هذا التمييز يعتبر بداية أساسية فى التعرف على خصائص اللغة البشرية ذلك أن الإشارات غير اللفظية السابق ذكرها ما هى إلا أشكال من المثيرات التى ترتبط بشكل مباشر بالأشياء التى تشير إليها . ومن هنا كانت محدودة جدا فى استخدامها ، فهى لا تسمح بالتنوع فيما توجه من رسائل (أى ما نشير إليه من معان) . وبالتالى لا تسمح بالمرونة فى التعبير . أما الرموز اللفظية فإنها تختلف تماما عن هذا الوضع ويتبين هذا الاختلاف بشكل أوضح عندما نحدد بشكل إيجابى الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية .

ولعل فيما كتبه « هوكت » (Hockett, 1960) تجميع لكل ما يمكن أن يقال فى هذه الناحية . فلقد جمع هوكت ثلاث عشرة خاصية تتميز بها اللغة البشرية . على أن ما يهمنا هنا هو ذكر أكثر هذه الخصائص أهمية ، كما يهمنا أيضا أن نصنف هذه الخصائص – من ناحيتنا – بالشكل الذى يفيدنا فى تتبع النمو اللغوى عند الطفل ، وهو الموضوع الرئيسى فى هذا الفصل .

وربما كان التصنيف المفيد فى هذه الحالة هو ذلك الذى يأخذ فى الاعتبار الجوانب المختلفة للغة البشرية ، وهى : الجانب الصوتى (أو المجموعة من الوحدات الصوتية التى يتكون منها سياق الكلام) ، وجانب الدلالات ، أى المعانى التى تحملها هذه الأصوات ، وجانب التركيبات ، أى الجمل والعبارات التى تتجمع فيها الوحدات الكلامية ، وأخيرا جانب الوظيفة ، أى اللغة باعتبارها أداة للتواصل ووظيفة للتفاعل الاجتماعى . وفيما يلى الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية عن غيرها من أدوات التواصيل الأخرى سواء كانت لغة الحيوانات أو نظام الإشارات مما سبق أن عرضنا له .

١ – من الناحية الصوتية[1] تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكل . ففى كل

---

(١) يتناول هذا الجانب فى اللغويات (علوم اللغة) علم « الصوتيات » Phonetics .

لغة توجد الآلاف من الكلمات المختلفة التى تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة (Phonemes) وهى ، نطقا ، الأحرف الساكنة والأحرف المتحركة والحركات الهجائية المتصلة (Diphtongs) ، التى ليست لها دلالة بذاتها . فعدد الفونيمات فى اللغة الانجليزية مثلا لا يتجاوز ٤٥ وحدة وبعض اللغات لا يستخدم أكثر من ٢٠ « فونيم » فى حين أن البعض الآخر قد يصل إلى الستين . وتسمى هذه الخاصية بخاصية « الازدواجية فى التشكيل » . وهى مالا يوجد إلا فى اللغة البشرية وحدها .

٢ – أما من حيث الدلالة[١] فقبل أن نتحدث عما تتميز به اللغة البشرية من هذه الناحية ، لابد أن نقرر أن الإنسان هو الكائن الوحيد الذى يستطيع أن يتعامل مع الأشياء التى ليس لها وجود إلا على مستوى تخيلى صرف ، أو بمعنى آخر ، تلك التى لا تشكل جزءا من موقف عينى راهن . هذه القدرة على استحضار الأشياء فى غير وجودها ، وعلى الاحتفاظ بآثارها الحسية ، هى التى تجعل من الرموز اللغوية عند الإنسان شيئا يختلف اختلافا جوهريا عن اللغة الإشارية التى يمكن لبعض الحيوانات الراقية أن تكتسبها .

فالرموز فى اللغة البشرية لا تقتصر فى دلالتها على مجرد الاشارة لما هو موجود هنا والآن ، بل يتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعى . فليس من الضرورى خلافا لما هو الحال فى اللغة الإشارية ، أن يكون الشيء الذى يشير إليه الرمز اللغوى موجوداً فى المجال الحسى للمتكلم ، لكى يتم تعيينه أو تحديده أو التعرف عليه . بل إن الإنسان ولم ينقطم بعد ، سرعان ما يتعلم أن يعبر عن شيء (أو مفهوم لشيء) عن طريق رمز لغوى ، يشير إلى ذلك الشيء ، إلا أنه فى نفس الوقت ينفصل تماما عنه . فقد يلفظ الطفل مثلاً كلمة « مياو » وهو يجر وراءه كتلة من الصلصال تمثل القطة ، فى حين لا تكون القطة ذاتها موجودة . وربما استخدم الطفل هذا اللفظ فى سياق آخر ليعنى أنه « يريد » القطة أو « أين » القطة أو أن القطة « ذهبت » ، دون أن يكون للقطة وجود فى حاضره الحسى .

ولا يلبث الإنسان أيضاً – بفضل القدرات السابق الإشارة إليها – أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث الغائبة عنه زمانا ، وليس فقط مكانا . فالإنسان يستطيع أن يستخدم اللغة « ليتذكر » ، أى للدلالة على الحوادث والأحداث الماضية ، وليس فقط عن الحاضر غير المتواجد .

وإلى جانب قدرة الإنسان على استخدام رموز لغوية للتعبير عن الأشياء والأحداث البعيدة عنه زمانا ومكانا ، كذلك يستطيع الإنسان أن يستخدم الرموز اللغوية للتعبير عن الأحداث والأشياء البعيدة عن الحقائق الواقعة ، أى تلك التى لا تعدو عن كونها مجرد

(١) يتناول هذا الجانب فى علوم اللغة ذلك الفرع المسمى علم الدلالة Semanties .

افتراضات فالإنسان هو الوحيد الذى يمكن أن يقول مثلا « لو كان القمر يضيء بالنهار » أو « لو كان الثلج أسود اللون » . ويدخل ضمن هذه الدائرة من الدلالات التعبير عن النتائج المتوقعة للأحداث أو الاحتمالات التى يتضمنها المستقبل وهكذا . باختصار فإن اللغة البشرية لا ترمز فقط للواقع بل ترمز أيضا للممكن .

هذه الأبعاد الثلاثة للدلالة ، التى يتجاوز بها اللغة البشرية مجرد الإشارة لما هو موجود هنا والآن : وأعنى بها ١ - التعبير عن الماضى . ٢ - التعبير عن الغائب . ٣ - التعبير عن الممكن ، تجعل من اللغة البشرية شيئا . أشبه بالعربة التى يجمع فيها الإنسان الأحداث الماضية ، لكى يعالج الأشياء التى ليس لها وجود عينى فى الحاضر ولكى يسقط خبراته على المستقبل (Shoben, 1967) ، مخططا إياه بناء على ما يتصوره من توقعات أو من نتائج محتملة .

على أن هذه ليست كل الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية من حيث الدلالة ، ذلك أن المرونة التى تتمتع بها اللغة البشرية تجعلها قادرة على التعبير عن درجات من التجريد وكذلك ، درجات من إقامة العلاقات بين العلاقات ، إلى الحد الذى يمكن به مثلا أن نعبر عن مفهوم مثل « المبدأ » أو « العدالة » أو « التجريد » أو أن نعبر عن مبدأ أو قانون يتناول تفسيراً لظواهر الكون بشكل عام ، وهكذا .

كذلك تتميز اللغة البشرية إلى جانب هذه الدرجة من المرونة ، بما يسمى بخاصية الانعكاس على نفسها . فاللغة البشرية يمكنها أن تتحدث عن نفسها . أى أننا نستطيع عن طريق اللغة أن نتحدث عن قواعد اللغة أو خصائص اللغة أو بلاغة التعبير فى اللغة ..... إلخ . ويدخل ذلك ضمن قدرة اللغة على التعبير عن المجردات . فالتعبير باللغة عن اللغة هو نوع من التعبير عن الرموز بالرموز وهو أحد أوجه التفكير المجرد . وقد سبق الكلام عن الوجهين الآخرين عندما جاء ذكر القدرة على التعبير عن الممكن والقدرة على إقامة العلاقات بين العلاقات .

٣ - أما من حيث التركيبات اللغوية[١] فإن اللغة البشرية وحدها هى التى يمكن أن تصاغ فيها من الوحدات الكلامية (أى الكلمات) تركيبات أخرى ذات دلالة هى الجمل والعبارات المختلفة ، التى يستطيع عن طريقها الإنسان أن يعبر عن أى تفكير إنسانى محتمل . ولهذه التركيبات قواعد وأصول . وبصرف النظر عن معرفتنا أو عدم معرفتنا بهذه القواعد فإننا نتبعها بالضرورة كأساس لنقل المعنى المقصود . فإلى جانب القدرة على تعلم معانى الكلمات فإن الإنسان يستطيع أيضا أن يتعلم كيفية وضع كلمات قديمة فى صيغ جديدة . بل

---

(١) يتناول هذا الجانب فى علوم اللغة (اللغويات) ذلك النوع المسمى بعلم القواعد اللغوية Syntax .

ويستطيع أيضا أن يقوم بعمل صيغ لا تنقل فقط المعنى المباشر بل تنقل كذلك معنى ضمنيا غير مباشر ، وذلك كما فى الكناية والصيغ البلاغية الأخرى كأن نقول مثلا : « فلان كثير الرماد » يعنى أنه كريم وجواد .

٤ - وأما من الناحية الوظيفية[1] فتختص اللغة البشرية بأن أدواتها (الكلمات والجمل والتعبيرات وغير ذلك) ، ليس لها صفة الرمزية فحسب ، بل إن المعانى التى تحملها هذه الرموز ، (أى الأشياء والمفاهيم التى تشير إليها) يحددها المجتمع الذى تعيش فيه اللغة - ليس هذا فقط بل إن الموقف الذى يستخدم فيه التعبير اللغوى يكون له دخل أيضا فى اختلاف ذلك المعنى . بعبارة أخرى فإن نفس الألفاظ قد تعنى شيئا فى موقف معين وتعنى شيئا آخر فى موقف آخر . فإذا قال الأستاذ للطالب مثلا : إن التقدير الذى حصلت عليه هو « مقبول » ، ورد عليه الطالب بقوله « شكراً » ، فإن نبرة صوت اللفظ لكلمة « شكرا » قد تنقل له معنى الامتنان إذا كان الطالب قد توقع من أدائه فى امتحان هذا المقرر تقدير « ضعيف جدا » . ولكن إذا كان قد توقع أن يحصل فى هذا المقرر على تقدير ممتاز فإن نبرات صوته عند اللفظ بنفس الكلمة سوف ينقل إلى الأستاذ معنى مختلفاً تماما .

عود على تجارب الشمبانزى :

والآن بعد أن استعرضنا بشىء من التفصيل الخصائص التى تتميز بها اللغة البشرية ، لنعد مرة أخرى إلى لغة الشمبانزى لنرى إلى أى حد يمكن أن نقول أن هذه المخلوقات تشبهنا فى هذه الناحية .

إن أشهر اثنين من القردة الذين عرضنا لهم هما : « واشو » الذى كان يتحدث مع زميله من خلال الكمبيوتر ، و« سارة » التى كانت تشكل « كلاما » بالرموز المصنوعة من البلاستيك (انظر الفقرة المتعلقة بهذا الموضوع) . والآن يمكن أن نطبق المعايير التى وضعناها للغة البشرة لنرى إلى أى مدى تقرب لغة الشمبانزى منها :

إذا استبعدنا الناحية الصوتية على اعتبار أنها لا تشكل ركنا رئيسيا فى الحكم على قدرة الشمبانزى على اكتساب اللغة ، نجد أن ادعاء وجود هذه القدرة يواجه تحديا خطيرا بعد ذلك على الأسس الآتية :

١ - إن تناول القردة للأشكال أو العلامات التى كانت تقوم بمثابة مفردات للغتها لم يسفر عن وجود أى قدرة لديها أكثر من مجرد تكوين روابط بين مثيرات معينة (الأشكال والعلامات) من ناحية ، والأشياء أو الأحداث التى تشير إليها هذه المثيرات (طعام ،

---

(١) يتناول هذا الجانب فى علوم اللغة ذلك النوع المسمى بعلم الوظيفة Pragmatics .

خروج ، دغدغة ، فتح النافذة)... إلخ. من ناحية أخرى. وبعبارة أخرى ، لم يكن فى مقدور هذه القردة أن تستخدم هذه العلامات بشكل مستقل عن المواقف التى ترتبط بها ارتباطا مباشرا ، كما يحدث فى حالة استخدام الرموز فى اللغة البشرية .

٢ – وحتى إذا كانت هذه المفردات قد ساعدت القرد على تناول بعض المجردات فإن هذه المجردات لم تتجاوز تلك التى ترتكز على أشياء عينية . وهذه مرحلة أقل بكثير مما تتجه مرونة اللغة البشرية . فإذا كانت القردة قد استطاعت أن تميز بين « مماثل ومختلف » ، و« الكل ولا شىء » ، إلا أنها أخفقت فى تناول علاقات بين العلاقات (مثل الشىء المسمى « تفاح » يختلف عن الشىء المسمى « موز ») . كذلك لم يستطع الشمبانزى حتى الآن أن يتعلم مفهوم « المبدأ » أو « الزمان » أو « التجريد » أو « العدالة » ، ولم يستطع أن يكتسب القدرة على أن يتحدث عن لغته .

٣ – لم تظهر تعبيرات القردة أى مرونة فى القيام بعمل تركيبات لغوية ، أى فى وضع كلمات قديمة فى تركيبات جديدة . إن كل ما كانت تقوم به فى هذا الصدد لم يعد أكثر من أن يكون تقليدا للنظام الذى وضعت فيه الكلمات فى النماذج التى دربت عليها .

٤ – لم تؤدِ اللغة عند القردة أى وظيفة أخرى سوى التواصل ، وفيما يتعلق بمواقف البيئة المباشرة : الطعام والشراب ... إلخ .

٥ – اكتسبت القردة اللغة عن طريق عملية إشراط اجرائى كان يستخدم فيها الطعام كمدعم للسلوك اللغوى ، ولم يكن اكتسابها عن طريق عملية تفاعل اجتماعى كما يحدث فى حالة اللغة البشرية .

٦ – وأخيراً ، وربما كان ذلك أهم من هذه جميعا ، أن القردة لم تكتسب هذا القدر المحدود جدا من اللغة إلا بصعوبة فائقة . إن ما يكتسبه الطفل البشرى تلقائيا وبشكل طبيعى وبسرعة ، يحتاج إلى سنوات وسنوات من التدريب المضنى لكى يكتسبه الشمبانزى .

• **العوامل البيولوجية فى النمو اللغوى :**

إن وضوح الفرق بين الإنسان والحيوان على هذا النحو فى القدرة الفطرية على استخدام اللغة ، أى فى استعداد الطفل البشرى لتمييز الأصوات التى تستخدمها اللغة الأصلية وفهم مضامينها ، وتعلم استخدام هذه الأصوات بسرعة وكفاءة لا قبل للحيوان بها ، ليثير عدداً من الأسئلة عن التكوينات البيولوجية ووظائف هذه التكوينات فى ذلك الكائن البشرى .

لقد ظل الاعتقاد سائدا ، لفترة طويلة ، بأن الأجهزة الصوتية لدى الإنسان (الحنجرة والحلق والأحبال الصوتية والفم بما فيه من شفاه ولسان) قد أعدت من الناحية التشريحية بما

يمكنها من القيام بكلام ملفوظ بوضوح لا قبل للحيوان به . وأن الحيوان لا يستطيع القيام بهذا الشكل من الكلام لعدم تمتعه بهذا الوضع التشريحى لأجهزته الصوتية . ولقد طرحت على أساس من هذه الحقائق التشريحية المقارنة ، نظرية حركية فى تفسير الكلام . وظلت هذه النظرية أيضا سائدة ومقبولة لفترة طويلة ومؤدى هذه النظرية أن القدرة على اللفظ بوضوح للمقاطع التى تمثل اللبنات الأولى فى تكوين الكلمات مثل م وب ، أ ... إلخ ، إن هذه القدرة تعتبر مهارة أساسية للفهم ، كما هى للنطق بالنسبة للكلام ، والدليل الذى تسوقه هذه النظرية على ذلك أن الأشخاص الذين يفقدون القدرة على التحكم فى حركة أفواههم وشفاههم وألسنتهم كنتيجة لاصابة فى المخ ، يعانون أيضا من اضطرابات فى فهم اللغة وفى كتابتها . (Luria, 1971)

على أن هناك باحثين آخرين يعتقدون أن الشواهد على صدق هذه النظرية الحركية غير مؤكدة . فيقول « ويند » (Wind, 1976) مثلاً إن الأحبال الصوتية للشمبانزى والبابون يمكنها أن تصدر أصواتا مفهومة . إلا أن النقص بالنسبة لهذه القردة العليا إنما تكمن فى عوز الجهاز العصبى المركزى لديها ، إلى القدرة على تحويل هذه الإشارات الصوتية إلى رموز لغوية ، أى إلى رموز يمكنها أن تؤدى الوظائف اللغوية التى سبقت الإشارة إليها فى الفقرة السابقة .

ويبدو أن إسناد السبب فى القصور اللغوى عند القردة إلى مخها ، له ما يبرره فى ضوء الفروق التشريحية بين القرد والإنسان فى التركيبات اللحائية . فالمخ لدى الإنسان مزود بسخاء ، بما يسمى بمناطق الترابط (Assosiation areas) وهى المناطق التى تربط بين مراكز الاحساس للبصر والسمع واللمس معا . وتتركز الروابط المسئولة عن وظائف الكلام فى أحد فصى المخ فقط (عادة الفص الأيسر) حيث توجد التركيبات الترابطية المتخصصة التى تقوم بالتحويل الضرورى للإشارات البصرية والسمعية إلى تكوينات لفظية (Levy , 1976) .

وإذا كان للكلام ، كما أشرنا ، أساس بيولوجى ، لزم أن تكون هناك علاقة ما بين النمو اللغوى والنضج الفسيولوجى . وتبين القائمة التالية كيف يسير التتابع فى النمو اللغوى موازيا لتتابع مظاهر النمو الحركى ، مما يوحى بوجود عملية نضج فسيولوجى بالفعل مصاحبة لهذا التتابع الموازى ومسئولة عنه .

جدول رقم ١٠ – ١

يبين كيف يسير النمو اللغوى موازيا للنمو الحركى (Lenneberg, 1967)

السن	النمو الحركى	النمو اللغوى
١٢ أسبوعا	يرفع رأسه عندما يكون منبطحا على وجهه .	يبتسم لمن يتحدث إليه . ويخرج أصوات مناغاة .
١٦ اسبوعا	يلعب بالشخشيخة عندما توضع فى يده .	يدير رأسه استجابة للأصوات البشرية .
٢٠ اسبوعا	يجلس مستنداً .	يخرج أصوات مناغاة تشبه الحروف المتحركة والحروف الساكنة .
٦ شهور	يمد يده يقبض على الأشياء .	تتحول المناغاة إلى لعب كلامى يشبه الأصوات ذات المقطع الواحد .
٨ شهور	يقف مستندا يلتقط الفتات بالأصبع السبابة والإبهام .	زيادة فى تكرار مقاطع معينة .
١٠ شهور	يحبو ، يرفع نفسه للوقوف ، يسير بعض الخطى الجانبية وهو مستند إلى شىء ما .	يبدو وكأنه يميز بين الكثير من كلمات الراشدين المختلفة عن طريق الاستجابات المتمايزة .
١٢ شهرا	يمشى عندما يمسكه أحد من يد واحدة . يجلس نفسه على الأرض .	يفهم بعض الكلمات وينطق (ماما ، بابا ، دادا) .
١٨ شهرا	يمكنه أن يقبض ويمسك بالأشياء ويعيدها بدرجة جيدة يحبو نزولا على الدرج بالخلف .	له حصيلة لغوية ما بين ٣ كلمة ينطق و٥٠ كلمة ينطقها منفردة .
٢٤ شهرا	يجرى ويمشى ويتسلق الدرج صعودا ونزولاً .	تزداد حصيلته اللغوية إلى أكثر من ٥٠ كلمة يستعمل عبارة من كلمتين .
٣٠ شهرا	يقف على قدم واحدة لمدة ثانيتين أو يمشى الخطى على أطراف أصابعه	زيادة هائلة فى المفردات المنطوقة وعلى الكثير من الجمل التى تحتوى ٣ – ٥ كلمات .
٣ سنوات	يمشى ٣ ياردات على أطراف أصابعه ويقود الدراجة ذات الثلاث عجلات .	يبلغ عدد المفردات حوالى ١٠٠٠ كلمة ينطقها بوضوح تام .
٤ سنوات	القفز على الحبل ، الحجل برجل واحدة .	تبدو اللغة وقد اكتمل لها الاستقرار .

ولا يعنى الارتباط بين النمو اللغوى والنمو الحركى ، بالطبع وجود أى علاقة سببية بين العمليتين . فاكتساب اللغة مستقل تماما عن القدرة على إخراج الألفاظ تلك القدرة (التى تعتمد بدورها على الضبط الحركى) . ذلك أن الأطفال فى مرحلة مبكرة مثلاً يقومون بإصدار أصوات وأنغام شبيهة بالكلام . ومعنى ذلك أنهم يكونون من الناحية الفسيولوجية مؤهلين تماما للنطق بالجمل ، ومع ذلك ، فإن قيام هؤلاء الأطفال بالكلام فعلا لا يبدأ إلا بعد أن تكون قد مضت فترة طويلة على هذه المرحلة . ومن ناحية أخرى فإن الأطفال الصم (الذين يفتقدون القدرة على النطق) يكون فى استطاعتهم مع ذلك أن يكتسبوا اللغة المكتوبة واللغة الإشارية .

ويؤكد وجود عملية نضج فسيولوجى كأساس للنمو اللغوى ، ذلك التتابع المنتظم والمحدد لمراحل ذلك النمو حتى بالنسبة للأطفال المعوقين من فاقدى البصر أو السمع (سواء بالنسبة لهم أم بالنسبة لآبائهم) . وكذلك هؤلاء المتخلفين بشكل عام . ذلك أن الأطفال من هذه الفئات يمرون بنفس المراحل من النمو اللغوى المبينة فى الجدول ١٠ - ١ وإن كانت حصيلتهم فى المفردات تكون محدودة بسبب العجز فى التفاعل بين الآباء والأبناء . كذلك وجد أن النمو اللغوى يسير فى هذه المراحل ذاتها بصرف النظر عن نوع اللغة أو الثقافة التى يعيش فيها الطفل .

ولابد أن تصل عملية النضج اللازمة لكل مرحلة إلى أقصى مداها إذا كان للمرحلة التالية أن تبدأ . أى أن النضج فى كل مرحلة يعتبر تمهيداً ضرورياً للنمو فى المرحلة التالية وهكذا . وينتج عن هذا المبدأ أن هناك وقتا مناسبا لكل مرحلة من مراحل النمو اللغوى .

ويضع لينبرج (Lenneberg, 1969) ، فرضا يسميه « فرض السن الحرجة » يحدد فيه أعماراً تقريبية لاكتساب اللغة ، تتناسب مع مستوى النضج الفسيولوجى للمخ . ذلك أن مناطق الترابط فى المخ ، اللازمة لنمو الوظائف الكلامية ، إنما تنمو خلال فترة الطفولة . فمن المعروف أن وزن المخ عند الولادة يساوى ٤٠٪ فقط من وزنه عند الشخص الراشد . ويعتبر النمو المتأخر لمناطق الترابط مسئولاً عن معظم هذا الفرق .

والآن ، فبصرف النظر عن عوامل النضج البيولوجى وأثرها فى تحديد مراحل النمو اللغوى عند الإنسان ، ما هى هذه المراحل ؟ وما هى الأعمار على وجه التقريب ، التى يتحدد بها مرور الطفل فى كل مرحلة ؟

مراحل النمو اللغـــوى عند الطفـــل

مرحلة ما قبل الكلام :

عندما يأتى الوليد إلى هذا العالم لا تكون أجهزته الإدراكية أو الصوتية قادرة بعد إصدار الكلام . ولكنها مع ذلك تكون مبرمجة بشكل عام بحيث تكتسب هذه القدرة بناء على عملية نضج للجهاز العصبى المركزى تسير فى مراحل متتابعة كما سبق أن أشرنا ، (Menyuk, 1972) .

إدراك الأصوات :

وأول خطوة يخطوها الوليد فى هذا السبيل هى تلك التى تظهر نمو قدرته على تمييز الأصوات . ولقد وجد « إيماس وآخرون » (Eimas et al., 1971) أن الطفل ذا الشهرين أو الثلاثة أشهر يستطيع أن يميز بين الأصوات الكلامية من الفئات الصوتية المختلفة (أى التى تصدر من أماكن مختلفة من الأجهزة الصوتية) . ذلك أن الأطفال (فى التجارب التى استخدم فيها انعكاس المص ومعدل النبض) ، استجابوا للتغيير الذى يحدث نتيجة للانتقال من الصوت « با » إلى الصوت « يا » . ولا شك أن فى استجابة الطفل هذه للأصوات التى تصدر من الأبوين ، تدعم الروابط الاجتماعية بينهم كأعضاء فى النوع البشرى .

وبالإضافة إلى ذلك فإن الأطفال سرعان ما يكتسبون القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام الصادر من المحيطين ، وأن يربطوا بينها وبين أحداث موقفية معينة . فقبل نهاية السنة الأولى يستطيع الأطفال أن يستجيبوا لأوامر مثل « لا » أو « لا تلمس هذا » أو « تعال لبابا » وذلك قبل أن يستطيعوا أن يصدروا أى كلمة من ناحيتهم بوقت طويل .

ويشير مثل هذا السلوك إلى عملية فهم تفوق مرحلة تمييز الأصوات الكلامية التى سبقت الإشارة إليها ، ولكنها تظل مع ذلك بعيدة عن مرحلة فهم الطفل للمفردات والجمل باعتبارها رموزاً لغوية . ويسمى هذا النوع من الفهم الذى نشير إليه حاليا « بالفهم الموقفى » ، وهو فهم عبارات معينة لا كرموز لغوية ، ولكن كسلسلة أصوات لها تنغيم معين ينطقها شخص معين فى مواقف معينة . فعندما تقول الأم لطفلها ، مثلا « تعال لماما » ويستجيب الطفل لها (بعد أن يكون قد سمعها عدة مرات بالطبع) ، فإن فهم الطفل لهذه العبارة لا يعتمد على فهمه لتركيبها ولمعانى مفرداتها ، بل على وقعها الصوتى والموقف الذى قيلت منه (Cooper, Moodley and Reynell, 1978) .

ويروى « داود وسلوى عبده » أن ابنهما مروان كان يفهم فى الشهر التاسع عبارات مختلفة من بينها « افتح فمك » . فقد كان يستجيب عند سماعها بفتح فمه لتناول الطعام ولكن لا يعنى هذا أنه كان يفهم معنى أفتح وفمّ ، والضمير المتصل (ك) والتركيب الذى يجمع هذه العناصر الثلاثة (عبده وعبده ، ١٩٨١) .

وفى مرحلة لاحقة يبدأ الطفل يفهم مفردات معينة داخل العبارة مثل كلمة « تعال » عندما تتكرر فى عبارات مثل « تعال إلى ماما » أو « تعال لنذهب إلى السوق » .... إلخ أو كلمة « يديك » عندما تتكرر فى عبارات مثل « أرنى يديك » أو « تعالى أغسل لك يديك » ..... إلخ .

وأخيراً ، وقبل أن ينطق الطفل بالكلمة الأولى بكثير يبدأ يفهم المفردات كرموز لغوية بصرف النظر عن السياق الذى تقع فيه (Cooper et. al., 1978) .

الفجـوة بين الفهـم والتعبير

وهكذا نجد أن أشهرا بأكملها قد تمضى منذ أن يبدأ الطفل يفهم بعض كلامنا حتى ينطق هو بالكلمة الأولى ، وقد أكدت دراسة لهيلين بنديكت (Benedict, 1978) هذه الملاحظة – حين وجدت أن معدل ما يفهمه الأطفال من كلمات عندما يبلغ معدل أعمارهم عشرة أشهر ونصف كان عشر كلمات ، وأنهم لم يكتسبوا هذا المعدل من الناحية التعبيرية (اللفظية) ، إلا حين أصبح معدل أعمارهم ثلاثة عشر شهراً وثلاثة أسابيع أى بعد أكثر من ثلاثة أشهر .

وتعزى هذه الفجوة بين الفهم والتعبير إلى أسباب تتعلق بعدم وجود مستوى النضج المناسب من الناحية العصبية . على أنه أياً كانت الأسباب ، فإن هذه الملاحظة تهم الآباء كثيراً . ذلك أن الطفل فى الأشهر الأولى (بعد مضى شهرين أو ثلاثة على ميلاده) ، يستطيع – كما رأينا – أنْ يميز بين أصواتنا ويمكن أن تحدث فيه هذه الأصوات – بالتالى – تأثيرات مختلفة بعضها مريح وبعضها غير مريح . ثم أن الطفل يستطيع بعد ذلك أن يفهم بعضا من كلامنا ، فهما سياقيا ثم فهما مستقلا عن السياق . وقد نبالغ نحن فى هذه القدرة على الفهم ، إلا أننا لا يجب أن نفعل ذلك ؛ فقد رأينا أنها محدودة فى بعض الأوامر أو النواهى أو الطلب أو المفردات البسيطة . والمبالغة فى تقدير مستوى فهم الطفل فى هذه المرحلة قد يكون لها أثر كبير فى موقف الأبوين فى عملية التنشئة الاجتماعية ومحاسبته على مسئوليات لا قبل له بها . وسوف نتناول ذلك بالتفصيل عندما نأتى إلى موضوع رعاية الطفل فى هذه المرحلة .

وكما هو الحال فى إدراك الأصوات كذلك قد يختلط علينا الأمر بالنسبة للطفل من حيث إصدار الأصوات وما قد يترجم خطأ من ناحيتنا بأنه كلام . ففى هذه الناحية أيضا يمر الطفل بمراحل مختلفة قبل أن تصدر منه « الكلمة » الأولى .

إصـــدار الأصـــوات

الصراخ :

عند الولادة تكون حصيلة الطفل الصوتية قاصرة على الصراخ (البكاء) وربما قليل من أصوات النخير (الصادرة من الخياشيم) وأصوات القرقرة (الصادرة من الحنجرة) . ولقد ثبت أن هناك أنواعاً من الصراخ ، لكل منها « معنى » كما سبقت الإشارة إلى ذلك فى الفصل المتعلق بالطفل حديث الولادة .

المناغاة :

وبعد مضى شهر إلى شهر ونصف تقريبا ، يبدأ الطفل يصدر أصواتا ليست كالصراخ تماما . ويمكن تصنيف هذه الأصوات بشكل عام جدا فى نمطين . النمط الأول : أصوات أنفية ضيقة تعبر عن عدم الارتياح . والنمط الثانى : أصوات مسترخية تصدر من خلف الفم وتعبر عن الارتياح والاسترخاء . ويظهر أن هذه القدرة على التعبير عن الارتياح وعدم الارتياح ، تعتبر عرضا طبيعيا للحالة الفسيولوجية العامة من حيث التوتر أو الاسترخاء الذى يصيب عضلات الوليد (Menyuk, 1971) .

ولا تلبث ، من خلال هذه الأصوات العامة ، أن تتضح بشكل أكبر لدى الطفل فى هذه الفترة أصوات هى أقرب ما تكون إلى الأحرف المتحركة والأحرف الساكنة فى اللغة البشرية . على أن الأغلبية من هذه الأصوات فى البداية تكون للأولى (أى للأحرف المتحركة) فى حين أن الأقلية تكون للثانية . وإذا كانت الظروف التى يخرج فيها الطفل هذه الأصوات هى أشبه بظروف المناجاة بين الأحباء أو بهدير الحمام ، لذا يطلق على هذه الأصوات : أصوات المناغاة[1] وتسمى هذه الفترة بفترة « المناغاة » .

اللعب الكلامى :

وفيما بين الشهر الثالث والسادس تقريبا يبدأ الطفل يشكل أصواتا هى فى الواقع مركب من الأحرف الساكنة والمتحركة معا ، أى مقاطع من حرفين أو أكثر . وبعض هذه المقاطع قد يشبه الكلمات مثل « ماما » ، « بابا » ، « دادا » وبعضها لا يشبهها مثل

(١) « المناغاة » فى القاموس العربى هى « المغازلة » ، والمرأة تناغى الصبى أى تكلمه بما يعجبه أو يسره . وهذا هو نفس المعنى للكلمة الانجليزية Cooing التى تطلق على المرحلة ذاتها .

ا.رية التدعيم ،

« تشو تشو » ، « جج جج » . هذه المقاطع هى الفونيمات (Phonemes) أى السلوكية الصوتية التى تتكون منها الكلمات فى اللغات المختلفة . وتبعا لبعض علماء النفس اللغر من يسير الطفل فى هذا « اللعب الكلامى » بناء على تتابع منتظم من التركيبات التى تتضمن أحرف ساكنة وأحرف متحركة . وقد يحدث فى بعض الأحيان أن تندمج بعض هذه الأحرف معا بحيث تكون مقاطع شبيهة بالكلمات وإن كانت لا تعنى لدى الطفل ما تعنى لدى الكثير (خلافا لما قد يظنه الوالدان بفخر عن طفلهما) .

وفى البداية يكون جميع أطفال هذه المرحلة على نفس الشاكلة . بمعنى أن الطفل أنىّ كان مولده ينطق نفس المقاطع التى ينطق بها طفل آخر من ثقافة أخرى ، لا فرق فى ذلك بين طفل آسيوى وطفل أفريقى وطفل أوربى ، وبصرف النظر عما إذا كانت تلك المقاطع سوف يستخدمها الطفل فى لغة الأم فيما بعد أم لا . فالأصوات الأنفية فى اللغة الفرنسية والأصوات الحلقية فى اللغتين العربية والألمانية مما لا وجود لها فى الانجليزية ، مثلا ، ينطق بها فى هذه المرحلة جميع الأطفال سواء كانوا ألمان أم انجليز أم فرنسيين أم عرب . ولكن يتقدم الطفل فى مرحلة اللعب الكلامى هذه تبدأ بعض المقاطع تتكرر أكثر منغ يرها فى حين تحذف مقاطع أخرى هى تلك التى تعتبر خارجية بالنسبة للغة الأم . ولعل التفسير الوحيد الذى يمكن أن يكون مقبولا لهذه الظاهرة هو أنها تحدث « نتيجة لتدعيم الوالدين لصدور مقاطع معينة من فم طفلهما وإغفال مقاطع أخرى » . فالانتباه والعاطفة التى يغمر بها الوالدان طفلهما عندما يصدر مقاطع هى أشبه بالكلمات التى يتحدثون بها كفيلة بتشجيع الطفل على تكرار مثل هذه الأصوات .

وباستمرار مرحلة اللعب الكلامى فى التقدم ، يتغير تركيب الأصوات التى يستطيع الطفل أن يصدرها . فيبدأ الأطفال فى إصدار سلسلة من الأصوات أشبه بالجمل ، مع التأكيد على بعض المقاطع والتنويع فى الطبقات الصوتية وإحداث إيقاعات تشبه إلى حد ما كلام الكبار . ويحدث هذا بالطبع كنوع من التقليد لما يقوم به الكبار عند الكلام . ولقد أمكن « لبراز لتون ويونج » (Brazelton and Young, 1964) ، أن يتعرفوا على أصوات تقليدية عند أطفال فى سن تسعة أسابيع .

اللغة الإشارية :

فى أواخر السنة الأولى يبدأ الأطفال فى استعمال بعض الإشارات لجذب انتباه الكبار لما يريدون الحصول عليه ، إشارات تحمل معنى « انظر » أو « ما هذا ؟ » أو « اعطنى » أو « دعنى انظر » وقد تكون هذه الإشارات مصحوبة بما يشبه الهمهمة . ثم يلى ذلك استعمال إشارات مصحوبة بما يمكن أن يسمى كلمات إشارية مثل « ها » ، « دا » ، « نا » . وأخيراً تصحب الإشارة كلمة حقيقية وإن كان لفظها يختلف عن لفظ الكبار (Clark& Clark, 1977)

مرحلة الكلام :

عندما نريد أن نتحدث عن التعبيرات اللغوية الأولى عند الطفل – الكلمات والجمل – فإننا لا بد أن ننظر أولا فى محتواها الدلالى (أو بعبارة أخرى معناها) . ذلك أن المحتوى الدلالى هو الذى يميز الكلام – فى اللغة البشرية – عن غير الكلام . على أننا فى الوقت نفسه لا نستطيع أن نعالج المحتوى الدلالى للكلمات الأولى للطفل (كيف يكتسب الطفل معانى الكلمات وكيف تزداد هذه المعانى دقة .... إلخ) بشكل منعزل منفصل عن باق جوانب اللغة . ذلك أن اكتساب الطفل لمعانى الكلمات يرتبط باستخدامه لهذه الكلمات فى التعبير عن أغراضه . وهذا الارتباط يتضمن علاقات تركيبية (Syntactie) . ولذلك فإننا مضطرون لأن نعالج هنا موضوع اكتساب اللغة بشكل عام سواء من الناحية الدلالية أم من الناحية التركيبية (أو الأجرومية) إذا كان لنا أن نفهم كيف يتعلم الأطفال لغتهم . وربما كان أنسب مدخل لذلك هو استعراض سريع لأهم النظريات فى تفسير اكتساب اللغة .

نظريات فى تفسير اكتساب اللغة :

هناك ثلاث نظريات رئيسية تحاول كل منها أن تفسر عملية اكتساب اللغة بشكل عام . وهذه النظريات هى : ١ – نظرية التعلم كما وضعها « سكنر » (Skinner) أبو التدعيم الاجرائى . ٢ – النظرية اللغوية كما وضعها أساسا « تشومسكى » (Chomsky) . ٣ – النظرية المعرفية التى ترتبط بأعمال « بياجيه » (Piaget) . وتعتبر هذه النظريات الثلاثة نقاطا مرجعية للتفسيرات المختلفة التى قد تحاول أن تعدل أو توفق أو تربط بين مفاهيمها الأساسية . ذلك أنه ، كما سنرى فيما بعد ، لم تنجح أى منها وحدها فى إيجاد تفسير مقنع لعملية اكتساب اللغة . ولذا فسوف يكون موقفنا منها نحن أيضا هو محاولة الاستفادة من الجوانب الايجابية فى كل منها لكى نحصل على تفسير يتفق مع الوقائع التجريبية والملاحظات الواقعية لما يقوم به الطفل فعلا ، وذلك بالنسبة لنموه اللغوى فى مراحله المختلفة .

نظرية التعلم :

تعتبر نظرية التعلم – كما وضعها « سكنر » (Skinner, 1957) – أن السلوك اللغوى كأى سلوك آخر هو فى النهاية نتاج لعملية تدعيم اجرائى . فالآباء أو المحيطون بشكل عام يدعمون بعض « اللعب الكلامى » الذى يصدر من الطفل بأن يبتسموا للطفل أو يحتضنوه أو يصدروا أصواتاً تدل على الرضا والسعادة ، فى حين يهملون تماما بعض الأصوات الأخرى التى تخرج من فم الطفل فى أثناء هذه المرحلة . هذا النوع من التدعيم « الفارق » (أى تدعيم إصدار مقاطع أو ألفاظ معينة دون أخرى) يزيد من احتمال صدور مثل هذه الألفاظ كما يعمل على انطفاء تلك التى لا تنال تدعيما .

ولكن كيف يقرر الطفل ما يصدره من أصوات فى البداية ؟ فى رأى نظرية التدعيم ، تعتبر الأصوات التى تصدر من الطفل فى البداية ، استجابات تقع ضمن الحصيلة السلوكية الأولية للطفل ؛ ثم بعد ذلك تدعم بعض هذه الأصوات عندما يدرك الآباء أنها عناصر من لغتهم . وبتقدم الطفل فى السن يستطيع هو الآخر أن يدرك الكلمات ، وكذلك الجمل ، التى ينطق بها الكبير . وعن طريق التقليد يحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات والجمل . وتستمر عملية التدعيم ؛ وتتمثل عادة فى استجابة الفهم من ناحية الكبار والأنداد عند استعمال الطفل للفظ استعمالاً صحيحاً . وبهذه الطريقة لا يكتسب الطفل المفردات فحسب بل يكوّن أيضا مفهوماً عن التركيبات اللغوية الصحيحة (أى الصحيحة من ناحية قواعد التركيب اللغوى) .

إن تدعيم ما يصدره الطفل من ألفاظ ، يلعب ولا شك دورا هاما فى تعلم الكلمات إلا أن نظرية التدعيم ، مع ذلك ، تواجهها صعوبات أساسية بالنسبة لما يوجه إليها من انتقادات . ومن أهم هذه الانتقادات ما وجهه (تشومسكى) (Chomsky, 1959) . ويتلخص نقده فى أن نظريته فى اكتساب اللغة تعتمد على تقليد وملاحظة كلام الكبار ، لا نستطيع أن تعلل العدد الكثير من الجمل الجديدة تماما التى يأتى بها الأطفال ، مما لا نظير له فيما يقوله الكبار . كذلك يوجه « كلارك وكلارك » (Clark& Clark, 1977) تحدياً خطيراً لأثر التدعيم عندما يسوق الشواهد المتعددة على أن الآباء قلما يوجهون اهتماما لما يقع فيه أطفالهم من أخطاء فى قواعد النحو (أى قواعد التركيبات اللغوية) ، ومعنى ذلك أنهم لا يقدمون لأطفالهم الحد الأدنى من المردود الذى تفترض نظرية التدعيم ضرورة وجوده فى أى عملية تعلم .

النظرية اللغوية :

بناء على هذه الانتقادات قدم « تشومسكى » (Chomsky, 1957) نظريته المسماة بالنظرية اللغوية ، التى يفترض عليها أساساً وجود ميكانزمات أولية للصياغة اللغوية . فالأطفال ، فى رأيه يولدون ولديهم نماذج للتركيب اللغوى تمكنهم من تحديد القواعد النحوية (قواعد التركيب اللغوية) ، فى أى لغة يمكن أن يتعرضوا لها . فهناك عموميات فى التركيبات اللغوية Liguistic (universals) تشترك فيها جميع اللغات ، كتركيب الجمل من أسماء وأفعال مثلا . هذه العموميات هى التى تتشكل منها النماذج الأولية المشار إليها . وهى أولية بمعنى أن الطفل لا يتعلمها بل هى تمثل لديه قدرة أولية على تحليل الجمل التى يسمعها ثم إعادة تركيب القواعد النحوية للغته الأم . هذه القدرة تمكن الطفل من أن يقوم بتكوين جمل لم يسمعها قط من قبل . وقد يفعل ذلك إما بشكل صحيح تماما من البداية أو بشكل يكون على الأقل مفهوماً ومقبولا من ناحية الآخرين .

على أن هذا الافتراض بوجود تكوينات أولية (مع ما يتضمنه من وجود قدرة أولية على الأداء فى التركيب اللغوى ووجود العموميات اللغوية) ، قد لاقى هو الآخر هجوما عنيفا . ذلك أنه بالرغم من الجهود المضنية التى بذلها علماء النفس اللغويون، لم ينجح أى منهم فى أن يجد نظاما أجروميا[1] عالمياً واحداً ينطبق حتى على اللغات المعروفة. كذلك فإنهم لم ينجحوا إلا فى اكتشاف عدد قليل جداً من العموميات فى التركيب اللغوى بين اللغات المختلفة ، بالرغم من أن مبدأ « عموميات الدلالة وقواعد التركيب اللغوية » كان يقتضى وجود العديد من هذه الأشكال ، إذا كانت النظرية صحيحة .

والنتيجة اللازمة لذلك ، فى رأى المعارضين ، هى أن الشىء الوحيد الذى يمكن افتراض أوليته (فطريته) لدى الكائن البشرى ، هو استعداده بيولوجيا للتفاعل مع البيئة على أسس شكلية معينة (مثلا أن هناك « موضوعات » (فاعل) تؤثر (فعل) فى « موضوعات أخرى » (مفعول به) . وتصبح التركيبات اللغوية من فعل وفاعل مثلا ، ما هى إلا انعكاس لمثل هذه العلاقات الموجودة ضمنا كشكل من أشكال التفاعل مع البيئة . ومن هنا كان اشتراك جميع اللغات فى مثل هذه التركيبات والدلالات اللغوية . وبالتالى لا تصبح هناك أية ضرورة لافتراض وجود « اجرومية موروثة » .

النظرية المعرفية :

إن نمو الكفاءة اللغوية كنتيجة للتفاعل بين الطفل وبيئته ، على نحو ما أشرنا هو ، فى الواقع ، القضية الأساسية فى النظرية المعرفية التى يعتبر بياجية الممثل الرئيسى لها . وبالرغم من أن أنصار بياجية لا يدعون أن « النظرية المعرفية » فى النمو يمكن اعتبارها أيضا نظرية صريحة فى تفسير النمو اللغوى ، إلا أنها مع ذلك تتضمن المفاهيم والعلاقات الوظيفية الأساسية التى تسمح لها بالقيام بالدور التفسيرى فى هذا المجال أيضا . ولقد سعى هؤلاء الأنصار إلى استكمال التفاصيل التى تساعد على تحقيق هذا الغرض .

والنظرية المعرفية وإن كانت تعارض فكرة تشومسكى فى وجود تنظيمات موروثة تساعد على تعلم اللغة ، إلا أنها فى نفس الوقت لا تتفق مع نظرية التعلم فى أن اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتدعيم لكلمات وجمل معينة ينطق بها الطفل فى سياقات موقفية معينة . فاكتساب اللغة فى رأى بياجية ليس عملية إشراطية بقدرِ ما هو وظيفة إبداعية . حقا إن اكتساب التسمية المبكرة للأشياء والأفعال قد تكون نتيجة للتقليد والتدعيم ولكن بياجية يفرق ما بين الكفاءة والأداء . فالأداء فى صورة « التركيبات » التى لم تستقر بعد فى حصيلة

---

(١) أى ذلك النظام الذى يتعلق بالقواعد اللغوية التى تعاون المتكلم على تعلم العلاقات والتركيبات المختلفة فى اللغة التى يتحدث بها والتى لا تقتصر على مجرد الإشارة إلى مصطلحات مثل الاسم والفعل والحرف والصفة ... الخ .

الطفل اللغوية ، وقبل أن تكون قد وقعت نهائيا تحت سيطرته التامة ، يمكن أن تنشأ نتيجة للتقليد . إلا أن الكفاءة لا تكتسب إلا بناء على تنظيمات داخلية ، تبدأ أولية ، ثم يعاد تنظيمها بناء على تفاعل الطفل مع البيئة الخارجية ، شأن اللغة فى ذلك شأن أى سلوك آخر يكتسبه الطفل تبعا لنظرية بياجية المعرفية . ولكن عندما يتحدث بياجية عن تنظيمات داخلية فإنه لا يعنى فى الوقت نفسه ما يقصده تشومسكى من وجود نماذج للتركيب اللغوى أو القواعد اللغوية ، بقدر ما يعنى وجود استعداد للتعامل مع الرموز اللغوية ، التى تعبر عن مفاهيم تنشأ من خلال تفاعل الطفل مع البيئة ، منذ المرحلة الأولى وهى المرحلة الحسية الحركية[1] .

تلك هى أهم النظريات التى قيلت فى تفسير عملية اكتساب اللغة . والآن مع الطفل خطوة خطوة لنرى كيف يمكن أن نستفيد من هذه النظريات فى النمو اللغوى الفعلى للطفل ، أى كما تسجله لنا الملاحظات التجريبية .

الكلمات الأولى :

إن أول نطق (لغوى) للطفل يكون عن طريق الكلمات المفردة . ويصعب تحديد السن التى يلفظ عندها الطفل بكلماته الأولى ، وذلك لشدة الارتباط بين هذه الكلمات وبين اللعب الكلامى كما سبق أن رأينا . على أن البحوث تجمع على المدى الذى يحدث فيه ذلك ، وهو فيما بين السنة والسنة والنصف ، بمتوسط ٦٠ أسبوعا . فقد لاحظ « فيشباين » (Fishbein, 1976) أن الطفل المتوسط يبدأ فى استخدام كلمات مفردة فى حوالى السنة وأن مفرداته تزداد إلى حوالى الخمسين فى الستة أشهر أو الأثنى عشر شهراً التالية . كما لاحظ « داود وسلوى عبده ، ١٩٨١ » أن ابنهما (مروان) نطق كلمته الأولى فى الشهر الثانى عشر أما أبنتهما (ديما) فقد بدأت كلماتها الأولى فى الشهر الثالث عشر ، وكانا قبل ذلك يلفظا مقاطع مثل بابا ، نانا ، دادا ، تاتا ، دون ربطهما بأى مدلول واضح .

وفى أى الحالات ، فإن الطفل سيكلوجيا لا يستطيع أن يصل إلى المرحلة الكلامية ، أى أن يعبر بأصوات ذات دلالة معينة ، قبل أن يكون قد تكون لديه بوضوح « مفهوم » دوام الشىء (أى أن الأشياء تظل موجودة حتى ولو كانت غير موجودة فى مجال إدراكه

---

(١) للاستزادة من نظرية بياجية فى النمو المعرفى انظر : عماد إسماعيل وآخرون : « فى ذكرى بياجية » أضواء على حياة بياجية وانجازاته العلمية . منشورات مجلة العلوم الاجتماعية جامعة الكويت ١٩٨١ . أما التفاصيل المتعلقة بدور هذه النظرية فى تفسير اكتساب اللغة فسوف يتضح فيما بعد عندما نتحدث عن ذلك فى الفقرات التالية .

الحسى) وقد لاحظ بياجية - كما سبق أن أشرنا[1] - أن هذا المفهوم يكتمل تكوينه عند سن السنة والنصف ، وإن كان الأطفال يبدأون فى سن سنة فى الفصل بين الشىء والمكان الذى تعودوا أن يروه فيه - أيا كان هذا المكان - فى السابق . وهذا يعنى أن الطفل يبدأ فى الاحتفاظ بصورة عن الشىء ، حتى ولو غاب عن نظره ، ابتداء من سن الأثنى عشر شهراً وأن هذه القدرة تكتمل فى سن السنة والنصف .

ولا شك فى أن هذه القدرة تعتبر أساساً ضرورياً لظهور المرحلة الكلامية عند الطفل . إذ كيف يمكن أن يكون للأصوات معنى أو دلالة ، أو كيف يمكن أن تكون هذه الأصوات رموزاً لغوية ، ما لم يكن للشىء (أو المفهوم) الذى ترمز إليه هذه الكلمات وجود دائم بشكل أو بآخر فى « ذهن » الطفل ، وذلك بصرف النظر عن وجود هذا الشىء أو عدم وجوده كجزء من مجاله الحسى . كيف يستطيع الطفل أن يقول « أمبو » مثلا (أى أريد أن أشرب ماء) ما لم يكن لصورة الماء وجود لديه بشكل مستقل عن ظهوره أو غيابه . ويؤيد هذا الارتباط أن كلا القدرتين (النطق بالكلمة الأولى وتكوين مفهوم الشىء الدائم) يظهران فى نفس الفترة الزمنية من عمر الطفل . وقد توصل الباحثون إلى هذا التحديد الزمنى فى كل من الناحيتين بشكل مستقل ، مما يؤيد أيضا صدق الملاحظة فى كلتا الحالتين .

ولابد أن نشير هنا بالطبع إلى بعض الفروق الفردية . فقد يتأخر بعض الأطفال فلا ينطق كلمته الأولى قبل نهاية السنة الثانية رغم أنه يفهم كلمات عديدة . وبعضهم قد يستمر دون نمو فى حصيلته الكلامية بعد الكلمة الأولى مدة قد تصل إلى ثمانية أو عشرة أشهر (Bloom, 1978) .

وأيا كانت اللغة التى سوف يتحدثها الطفل ، فإن الكلمات الأولى التى ينطق بها تكون هى تلك التى تحتوى فى الغالب على الأحرف الساكنة ب ، ت ، ب ، م ، ن ، أى تلك التى يكون اللسان عند نطقها فى مقدمة الفم . وكذلك الأحرف المتحركة التى تأتى من خلف الفم عندما يكون مسترخيا . حقا إن الطفل يكون قد تدرب قبل هذه المرحلة على النطق بأحرف ساكنة ومتحركة أخرى عندما كان لا يزال فى مرحلة اللعب الكلامى ، إلا أنه يبدو أن القصد يضيف صعوبة جديدة إلى النطق بالكلمة . لذا نجد أن الكلمات الأولى التى يستخدمها الطفل فى التعبير هى تلك التى تتضمن الأصوات الأكثر سهولة فى الصدور .

هذا من ناحية صوتيات الكلمات الأولى أما من حيث دلالتها ، فربما تبادر إلى ذهننا أن يبدأ الطفل ألفاظه بالكلمات « المألوفة » ، أى تلك التى يوجهها إليه أبوه . إلا أن ذلك ليس بصحيح ، فالكلمات الأولى للطفل هى تلك التى تعبر عن اهتماماته المباشرة وعما يجذب

---

(١) انظر الفصل السابق .

انتباهه من الأشياء التى تقع فى محيط بيئته . وتتركز اهتمامات الطفل المباشرة فى هذه المرحلة فيما يشبع حاجاته الأولية كالطعام واللعب . أما ما يجذب انتباهه من الأشياء التى تحيط به فهى الأشياء أو المخلوقات المتحركة ، أو القابلة للحركة ، أو التى تحدث صوتا . وعلى ذلك نجد أن معظم كلمات الطفل فى البداية هى تلك التى تعبر عن الأم والأب وبعض الحيوانات الأليفة كالقطة والكلب والعصفور (مخلوقات تتحرك ، وعن زجاجة الحليب (طعام) ، والكرة (لعب) ، والشخشيخة (صوت) ، والراديو أو التليفزيون (صوت وحركة) ، وهكذا . هذه الفئة من الكلمات التى تمثل أسماء (عامة أو خاصة) تشكل أكثر من ٥٠٪ من مجموع الخمسين كلمة الأولى التى يكتسبها الطفل ، كما تقرر ذلك بعض الدراسات (Benedict, 1978) .

أما الكلمات التى تدل على أفعال مثل « فوق » (للتعبير عن رغبة الطفل فى أن يرفع إلى أعلى) أو « كمان » (عنمدما يريد الطفل المزيد من شيء ما) ، أو « باى » (عندما يريد الطفل الخروج) فإنها تشكل أقلية من كلماته الأولى .

وتخلو مفردات الطفل تقريبا من الأسماء التى تدل على أشياء ساكنة مثل حائط أو نافذة وكذلك من الكلمات الوصفية مثل أسماء الألوان أو الأحجام (كبير ، صغير) أو الأحوال الطبيعية (حار ، بارد) . ذلك أن مثل هذه الكلمات إنما تشير إلى خصائص ساكنة للأشياء ، وكما سبق أن أشرنا فإن الذى يجذب انتباه الطفل هذه المرحلة ليس هو هذه الخصائص وإنما الخصائص الديناميكية للأشياء كالحركة والصوت .

نماذج من مفردات الأطفال الأولى :

فى دراسة رائدة أحصى « داود وسلوى عبده » الكلمات التى استعملها ابناهما مروان وديما فى المرحلة الأولى . وفيما يلى الكلمات الخمسون الأولى عند كل منهما (بلفظهما العادى فى لهجة الكبار وليس كما لفظاها فعلا) مرتبة حسب دخولها (داود وسلوى عبده ، ١٩٨١) .

١ – مروان (بين الشهر الثانى عشر والتاسع عشر) :

بابا ، ماما ، ضو (ضوء) ، لا ، بديش (لا أريد) طيارة ، هيا ، (ها هو) ، خذ ، هات ، نام ، بس (قط) ، طابة وكرة ، جدو (أشارة إلى جده) ، تيتا (أشارة إلى جدته) ، شادية ، هالة ، اعطينى ، راديو ، دجاجة ، هادا (هذا) ، واوا (أشارة إلى وجود ألم أو توقعه) ، بطة ، هيفاء ، تفاح ، بدى (أريد) ، بسكوت ، كمان ، (أريد المزيد) ، تانى ، دب (بضم الدال) ، سجادة ، كتاب ، بطاطا ، كرسى ، حرام (بطانية) ، حصان ، قرد ، جهان ، ترين (قطار) ، بيجاما ، جرسيه (كنزه) ، برافو

(أحسنت) ، قنينة ، بوت (حذاء) ، حط (ضع) ، هالو ، هون (هنا) ، بيضة ، كل (فعل أمر) ، دوا (دواء) ، كبوت (معطف) .

٢ - ديما (بين الشهر الثالث عشر والشهر الثانى والعشرين) :

بابا ، ماما ، هات ، مى (ماء) ، كاكا (وسخ) ، ضو (ضوء) ، تيتا (أشارة إلى الجدة) ، آه (نعم) ، مفتاح ، نانا (طعام) ، تعال ، كمان (أريد المزيد) ، لا ، خذ ، بح (لم يبق شيء) ، باى (إلى اللقاء) ، بيبى (طفل صغير) ، علكة ، فاطمة ، هادا (هذا) ، هون (هنا) ، فوق ، نامى ، (نم ، نائم ، أريد أن أنام) ، ساعة ، بس (بفتح الباء ، أى كفى) ، ببسى ، مانى (مروان) ، واوا (أشارة إلى وجود ألم أو توقعه) ، هالو ، عمو ، خلص (لم يبق شيء) ، اجا (جاء) ، تانك (نوع من الشراب) ، بوتى (نونية) ، شاى ، فستق ، خبز ، بديش (لا أريد) ، كب (ارم) ، كلينكس ، اركض ، حط (ضع) ، اقعد ، احملنى ، بيضة ، مليح (جيد) ، طيب (أشارة إلى الموافقة) ، بسكوت ، بدى (أريد) ، كتاب

وفى الجدول التالى مقارنة بين النسب السابقة والنسب التى وردت فى دراستى نلسون وبندكت (داود وسلوى عبده ، ١٩٨١) .

جـدول (١٠ - ٢)

	دراسة نلسون	دراسة بندكت	مروان	ديما
١ - أسماء عامة :	٥١٪	٥٠٪	٥٠٪	٣٤٪
٢ - أسماء خاصة :	١٤٪	١١٪	١٦٪	١٢٪
٣ - كلمات فعلية :	١٤٪	١٩٪	٢٢٪	٣٨٪
٤ - كلمات واصفة أو محددة :	٩٪	١٠٪	٦٪	٨٪
٥ - كلمات اجتماعية :	٨٪	١٠٪	٦٪	٨٪
٦ - كلمات وظيفية :	٤٪	٠٠٪	٠٠٪	٠٠٪

كيف تكتسب الألفاظ معانيها :

الكلمة - كما سبق أن أوضحنا - هى لفظ ذو دلالة . وطبيعة الدلالة فى اللغة البشرية تتمثل فى قدرة الرمز اللغوى على التعبير عن مدلوله سواء كان ذلك المدلول موجود فى المجال

الحسى للمتكلم أو غير موجود ، وسواء كان عينياً أو مجرداً ، واقعياً أو محتملاً. وقد سبقت الإشارة إلى ذلك من قبل .

ومعنى ذلك أن معانى الكلمات لا تكتسب إلا بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكون صورا ذهنية ثابتة أو مفاهيم عن الأشياء والأحداث التى تشير إليها هذه الكلمات وإلا لما استطاع أن يعبر عن الشيء فى غيابه أو يعبر عن شيء (غير محدد) .

فالطفل الذى ينطق بلفظ « بب » أو « هاو » بمعنى كلب عندما يغيب الكلب عن ناظريه ، وعندما يقول « دادى » ، وأباه غير موجود ، وفى غير تلك من الأحوال المتشابهة ، لابد وأن تكون لديه (أى الطفل) صوراً ذهنية أو آثاراً حسية لهذه الأشياء . بعبارة أخرى ، لابد أن يكون قد تكون لديه (مفهوم دوام الشيء) كما سبق أن أشرنا .

كذلك عندما يقول الطفل « مم » بمعنى طعام مثلا ، وهو يقصد بشكل غير محدد طعاما ما ، لابد وأن يكون قد تكون لديه مفهوم عن « مواد توضع فى الفم وتبلغ لكى تسد الرمق أو تسكت آلام الجوع » .

باختصار إذن لا يكتسب الطفل معانى الكلمات إلا إذا تكونت لديه المفهومات التى ترتبط بها هذه الكلمات أولا . بعبارة أخرى ، إلا إذا استطاع أن يدرك أن الشيء الذى يراه مرة بعد مرة أو الحدث الذى يختبره مرة بعد أخرى ، إما أنه هو هو (مفهوم دوام الشيء)، أو أنه أحد أفراد فئة متجانسة ذات خصائص معينة (المفهوم بشكل عام) . وتصبح الكلمات فى النهاية عبارة عن رموز تشير إلى مفاهيم وعلاقات بين المفاهيم ، وهو ما نقصده عندما نتكلم عن « المعنى » . فالمعنى ، والمفهوم أو المحتوى الدلالى ، شيء واحد .

أما كيف يكوّن الطفل مفاهيمه فهذه قصة تبدأ منذ الولادة منذ أن يبدأ يجذب انتباه الطفل ما يحيط به من مثيرات فى البيئة التى يعيش فيها ، وما يترتب على حركته من نتائج . وكما يقرر بياجية ، فإن مفاهيم دوام الشيء والمكان والزمان والعدد والنسبة وغيرها ، إنما تنمو تدريجيا كنتيجة للتغيرات الجوهرية التى تطرأ على الطريقة التى يدرك بها الطفل العلاقات بين الأفعال والنتائج (Piaget& Enhelder, 1969) .

وفى تجارب قام بها « ريكيوتى » (Ricciuti, 1965) بناء على نظرية بياجية هذه ، ثبت أن الأطفال فيما بين السنة والسنتين من العمر يستطيعون أن يقوموا بعملية تصنيف بدائية ، أى أنهم يستطيعون أن يفصلوا الأشياء من الفئة (أ) عن الأشياء التى من الفئة (ب) إذا ما تم ذلك أمامهم ثم أعيد مزج هذه الأشياء مع بعضها مرة أخرى . وفى تجارب مماثلة قامت بها

« نلسون » (Nelson, 1973) ، اتضح لها أن « الوظيفة » وليس اللون أو الشكل هى التى يعتمد عليه الأطفال فى عملية التصنيف الأولية هذه[1] .

على أن هذه التجارب وإن كانت توضح لنا الأساس المعرفى لاكتساب الألفاظ لمعانيها، إلا أنها لا تحدد لنا على وجه الدقة الخطوات التفصيلية التى تسير فيها هذه العملية بالفعل عند الطفل . من أجل هذا وضعت « نلسون » (فى المرجع السابق الذكر) ، نموذجاً يبين هذه الخطوات . ففى رأيها أن عملية اكتساب المعانى عند الطفل تسير فى الخطوات التالية :

١ – يميز الطفل شيئا جديدا ولنقل كرة مثلا . وإن لم يعطها بالضرورة اسما فى هذه المرحلة .

٢ – يميز الطفل بعض العلاقات (الوظيفية أساسا) ذات الدلالة فى هذا الموقف . مثلا الأم أو الأخ أو أى شخص آخر يقذف بالكرة أو يدحرجها أو يجعلها ترتد ، فى المنزل أو فى الفناء أو فى الملعب .

٣ – بملاحظة أحوال أخرى تستخدم فيها الكرة ، ينتقى الطفل الخصائص الثابتة (غير المتغيرة) التى تحدد (أو تميز) « الكرة » ، مثلا تتدحرج وترتد ، ويضع هذه الخصائص فى « المركز الدلالى » للشىء ، حاذفا ، فى نهاية الأمر ، الصفات غير ذات العلاقة (الصفات التى تتصل بالأشخاص أو الأماكن مثلا) .

٤ – وأخيراً يعطى الطفل أسماً للشىء ، وتسمى نلسون نموذجها هذا فى اكتساب المعانى بنموذج « المركز الوظيفى » (Functional Core) .

هذا النموذج الذى عرضته « نلسون » لاكتساب المفاهيم الدلالية ، يتفق ونظرية بياجية فى اكتساب المفاهيم على أساس الحركة (أو الأفعال) . كذلك فإن هذا النموذج يتفق أيضا مع الشكل الغالب على الكلمات الأولى للطفل . فقد سبق أن لاحظنا أن معظم كلمات الطفل الخمسين الأولى هى تلك التى تعبر عن أشياء متحركة أو أشياء تتصل بحاجات الطفل المباشرة كالغذاء واللعب .

على أن هناك تفسيرا آخر للأساس الذى يكون عليه الطفل مفاهيمه الدلالية فى البداية . وقد أتت بهذا التفسير العالمة النفسية « كلارك » (Clark,1973) وسمته « فرض الملامح الدلالية » (Semantic feature hypothesis) ومؤدى هذا الفرض أن الطفل يقيم مفاهيمه الذاتية على أساس إدراكه لملامح الشىء أى لصفاته التى لا تتعلق بالضرورة بالحركة أو الوظيفة الديناميكية وإنما أيضا بالصفات الشكلية (الشكل والحجم واللون) . فالملمح

---

(١) تتفق هذه النتيجة تماما مع ما ظهر لدى القبائل البدائية من اتخاذهم الوظيفة وليس التجريد كأساس للتصنيف .

هو الخاصية التى تميز تمييزاً دلاليا (فى إدراك الطفل) شيئا عن غيره من الأشياء . وتتكون معانى الكلمات عند الطفل من هذه الملامح . والملامح التى يدركها الطفل فى البداية هى الأعم ، بالطبع ، ثم يدرك بعد ذلك الملامح الأخص فالأخص . مثلا عندما ينطق الطفل بلفظ « باوواو » (أى كلب) فإنه يشير بذلك إلى ملمح (أربع قوائم) . والدليل على ذلك أن يطلق هذه الكلمة أيضا على حيوانات أخرى غير الكلب ولكنها تشترك معه فى أن لها أربع قوائم كالخروف والقط والبقرة والحصان . ثم بعد ذلك يضيف الطفل ملامح أخرى يكون قد توصل إلى إدراكها — كالعواء المميز للكلب والخوار المميز للبقرة — إلى مجموعة الملامح التى تميز شيئا ما . وفى هذه الحالة يستطيع الطفل أن يكتسب كلمة جديدة هى كلمة « بقرة » . ذلك أن البقرة قد أصبح من الممكن تمييزه بشكل مستقل عن الكلب والحيوانات الأخرى ذات الأربع . وبتتابع اكتساب الملامح الأخص فالأخص ، تضيق فى النهاية الفئات التى ترمز إليها كل كلمة حتى تصبح كلمات الأطفال مطابقة للمعانى التى يستخدمها بها الكبار .

والطفل إذ يطلق فى النهاية كلمة واحدة (كلب مثلا) على ذوات الأربع جميعا ، فإنه لا يفعل ذلك لأنه لا يرى فروقا بينها ، بل لأن هذه الفروق ليست ذات أهمية تمييزية بالنسبة له . فكما أن الكراسى تختلف فى الحجم والشكل واللون والمادة ، ولكنها تظل كلها تنتمى إلى فئة « الكراسى » بالنسبة للكبار ، كذلك الخروف والقط والحصان والبقرة تنتمى إلى فئة « ذوات الأربع » التى يطلق الطفل عليها جميعا كلمة « كلب » .

وإذا كانت نلسون وكلارك تختلفان فى تحديد النواحى التى يركز عليها الطفل ملاحظته كمصدر لاكتسابه المفاهيم الدلالية ، فتؤكد الأولى الوظائف الديناميكية فى حين تؤكد الثانية الملامح الاستاتيكية ، إلاّ أن كلاً منهما يفترض — بناء على نظرية بياجية — أن هذا الاكتساب يتم عن طريق عملية إدراكية معرفية وسيلتها الملاحظة .

ولهذه القدرة على الملاحظة عند الطفل علاقة بتعلم اللغة من ناحية أخرى . فهى التى تؤدى إلى أدراكه أن الكلمة التى تتكرر على مسمعه مرة بعد أخرى هى نفس الكلمة . وإن ملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين الكلمات من ناحية ، وما ترتبط به من أسس شكلية معينة للتفاعل مع البيئة من ناحية أخرى (راجع مناقشة نظرية تشومسكى) لهى التى تجعل الطفل قادرا ، فيما بعد ، على تصنيف الكلمات إلى فئات : فئة ما نسميه بالأسماء ، وفئة ما نسميه بالأفعال وفئة ما نسميه بالصفات ... إلخ (Bloom& Lahy, 1978) . وهو يقوم بهذا التصنيف رغم أنه لا يعرف المصطلحات « اسم » و« فعل » و« صفة » ... إلخ . ودليل قيامه بهذا التصنيف هو نجاحه فى استعمال كل من هذه الرموز اللغوية بما يتناسب مع القواعد اللغوية المعروفة .

على أنه مهما كان من أمر الأساس المعرفى كشرط ضرورى لاكتساب الألفاظ لمعانيها (تبعا لنظرية بياجية عن حق) ، إلاّ أن ذلك لا يجعل منه وحده شرطاً كافياً لتفسير ذلك الاكتساب . وإلا فكيف نعلل ظهور الكلمة للمرة الأولى ؟ وكيف نعلل تعديل المفاهيم التى تنطبق عليها الكلمة حتى تتطابق مع ما يستخدمه الكبير ؟ لا يوجد أمامنا فى الواقع سوى أن نضم هنا إلى جانب الأساس المعرفى ، ما جاءت به نظرية التعلم التى تقرر أن ذلك إنما يتم على أساس من عملية تدعيم اجتماعى ، لابد منه فى النهاية حتى يكتسب الطفل اللغة ، بالشكل الذى يتعارف عليه المجتمع الذى يعيش فيه . سواء كان ذلك من الناحية الصوتية أو من الناحية الدلالية أو من ناحية التركيب اللغوى أو من ناحية برجماسية التواصل . حقا إن اكتساب اللغة ليست عملية اشراطية كما يعترض بياجية، ولكن كما أن التنظيم المعرفى أساس فى اكتساب اللغة ، كذلك فإن التدعيم شرط لابد منه أيضا لتفسير هذه الظاهرة . وأن ذلك لينطبق ليس فقط على اللغة بل على السلوك البشرى بشكل عام .

وإذا كنا سنأخذ الملاحظة والتدعيم كأساس لاكتساب معانى الكلمات الأولى فى حياة الطفل ، فلابد أن ننوه بأنه لا الشرح ولا السياق الدلالى الذى ترد فيه هذه الكلمة يفيد شيئا فى هذا السبيل وإنما يفيد ذلك فى مرحلة لاحقة من مراحل نمو الطفل وليس فى مرحلته الأولى .

مراحل اكتساب معانى الألفاظ :

إذا كانت الكلمة تعبر عن مفهوم معين ، وإذا كان الطفل يكتسب أول ما يكتسبه من المفاهيم مفهوم دوام الشىء ثم يستطيع بعد ذلك أن يدرك أن هذا الشىء إنما هو واحد من مجموعة متشابهة بشكل أو بآخر ، وأن هذه المجموعات أو هذا التعميم يضيق أو يتسع تبعاً لنمو إدراك الطفل للمزيد من الملامح المشتركة كما أوضحنا سابقا ، لذا فإننا نتوقع أن يمر الطفل فى اكتساب معانى الكلمات بالمراحل الآتية ، وهو ما أثبتته الدراسات بالفعل كما سيتضح فيما بعد .

أولاً : يرتبط معنى الكلمات الأولى عند الطفل بحدث أو بشىء معين واحد ، ولا ينطبق هذا المعنى على أشياء أو أحداث من نفس الفئة . فكلمة « كلب » ، مثلا ، ترتبط بكلب واحد دون غيره من الكلاب ، وكلمة « حذاء » ترتبط بحذاء معين ، وكلمة « انزل » ترتبط بالنزول من على كرسى معين يجلس عليه الطفل دون أنواع النزول الأخرى ، وهكذا . وقد يكون ذلك بالطبع راجعاً إلى قلة خبرة الطفل المعرفية من حيث ملاحظة أوجه الشبه بين أفراد النوع الواحد من الأحداث والأشياء . فيكون ، بالنسبة له ، كل من زجاجة الحليب والكلب والكرة ... إلخ ، فئة مؤلفة من فرد واحد وليس فرداً من مجموعة أفراد متماثلة . وكما

أن الأم فرد واحد يظهر مرة بعد أخرى كذلك الأشياء الأخرى (Blood& Lahy, 1978) و(Cruttenden, 1979) .

ثانياً : يبدأ الطفل بعد ذلك بملاحظة وجوه الشبه التى تجمع بين الأشياء . يلاحظ مثلا ما يجمع بين الكلاب ، وما يجمع بين الكرات ، وما يجمع بين أحداث النزول أو الفتح أو ما إلى ذلك ، فيصبح لديه مفهوم عام عن الكلب والكرة والفعل انزل أو افتح ... إلخ . إلا أنه فى استخدامه لكلمة كلب أو كرة ... إلخ ، لا يقتصر فى هذه المرحلة على الكلاب وحدها أو الكرات فحسب ، بل – كما سبق أن رأينا – فإنه يعمم الكلمة على أفراد أخرى مشابهة . فيستخدم كلمة كلب ، مثلا ، على جميع ذوات الأربع وكلمة كرة على الكرات والتفاح وغيرها من الأشياء المشابهة . وهو فى ذلك بعكس الوضع السابق تماما فبعد أن كان يقوم بعملية تعميم ناقصة (Under generalization) فإنه يقوم الآن بعملية تعميم زائدة (Over generalization) ، وذلك قبل أن يصل إلى التعميم الصحيح . ومن أمثلة التعميم الزائد الشائعة اطلاق الطفل كلمة بابا على جميع الرجال وكلمة ماما على جميع السيدات . (وقد يحرج ذلك الأم أحيانا عندما تخرج بابنها إلى السوق فيشير على كل رجل سائر فى الطريق صائحا « بابا ») .

ولكن هل يعنى هذا التعميم الزائد قصوراً فى ملاحظة للفروق بين الأشياء ، أم إلى نقص فى المفردات ؟ الواقع أن الإجابة على هذا السؤال يمكن أن نستقيها من حقيقتين هامتين فى النمو اللغوى عند الطفل سبق أن عرضنا لهما . الحقيقة الأولى هى الفجوة بين الفهم والتعبير ، والحقيقة الثانية هى النمو المعرفى كأساس للنمو اللغوى (وعلى وجه الأخص فيما جاء به فرض الملامح الدلالية) . فالطفل فى البداية قد يطلق كلمة كرة مثلا على التفاحة وغيرها من الأشياء الكروية التى تتدحرج ؛ وهو إذ يفعل ذلك يكون قد لاحظ ملمحاً دلالياً عاماً وهو « مستدير » أو « يتدحرج » . ولكن الطفل بعد ذلك يلاحظ أن التفاحة تؤكل والكرة لا تؤكل ، وأن الكرة تنط والتفاحة لا تنط . وعندئذ يكون الطفل مستعداً لتعلم كلمة أخرى هى « تفاحة » ولكن ما بين اكتساب الملمح الجديد واكتساب الكلمة الجديدة توجد فجوة يكون الطفل فيها قادراً على التمييز ، غير قادر على التعبير . ولا أدل على ذلك من أنه إذا قيل للطفل ، الذى يعمم كلمة كلب على كل ذوات الأربع « انظر إلى الكلب » مثلا فإنه ينظر إلى الكلب لا إلى الخروف أو الحصان رغم أنه يسمى كلا منهما كلبا . وباختصار فإن المشكلة تكمن ليس فى قدرة الطفل على التمييز بل فى عدم القدرة على التعبير أى فى عدم وجود مفردات كافية لدى الطفل فى مرحلة ما من مراحل اكتساب الألفاظ لمعانيها (Cruttenden, 1979) .

ثالثاً : يبدأ الطفل بعد ذلك بالتدريج فى تقليص تعميمه الزائد إلى أن يقترب من تعميم الكبار أو يتطابق معه . فقد يكتسب بعد كلمة كلب كلمتى حصان وبقرة ، ويظل يطلق

كلمة كلب على الخروف والقط . ثم يكتسب كلمة قط فيقصر استعمال كلمة كلب على الكلب والخروف . ثم يكتسب أخيراً كلمة خروف فيصبح مدلول كلمة كلب عنده كمدلولها عند الكبار وبهذا يكون قد وصل إلى مرحلة التعميم الصحيح . (Cruttenden, 1979)

وأخيراً بين الخامسة والسابعة من العمر ، يدخل الطفل مرحلة تصنيف الأشياء فى فئات أكثر تجريداً . فالكلب والقط والخروف والحصان والبقرة تنتمى إلى فئة « الحيوان » ، والتفاح والبرتقال والموز والكمثرى تنتمى إلى فئة « الفاكهة » . والمعطف والقميص والجورب تنتمى إلى فئة « الثياب » .... إلخ .

فهناك أذن مستويات لادراك معانى الكلمات . والطفل يتعلم معنى الكلمة ووظيفتها وعلاقتها بغيرها من الكلمات ، على مدى مدة طويلة . ولذا فالافتراض أن معنى كلمة ما عند الطفل مطابق لمعناها عند الكبار ، لأنه فهمها فى سياق معين أو استعملها استعمالاً صحيحا فى سياق معين ، قد يكون افتراضاً خاطئاً (Bloom& Lahy, 1978) . وهذه حقيقة لابد أن ينتبه إليها الآباء والمعلمون .

الكلمة الجملة :

عندما يطلق الأطفال كلماتهم فى البداية فإنهم فى الواقع لا يرمون من وراء ذلك إظهار مدى ما جمعوه من مفردات . إنهم يقومون بذلك للتعبير عن بعض المطالب أو المشاعر أو لجذب الانتباه إلى بعض الملاحظات ، أو ما إلى ذلك . فالكلمة فى أطار التواصل لا تصبح مجرد عنصر لغوى معزول عن هذه الوظائف ، بل تصير جملة تعبر عن أغراض المتحدث . وتسمى هذه الجمل بالجمل المفردة الكلمة .

ولا يعز على الآباء أن يلاحظوا أن أبناءهم فى بداية تعلم الكلام ، يتكلمون بجمل كاملة مغلفة فى كلمة واحدة فالأم تعرف بكل بساطة ، عندما ينظر ابنها إلى حذاء والده على الأرض ويقول « بابا » ، أنه يقصد بالطبع أن يقول : « هذا حذاء والدى» ولا يفصح عن هذا المعنى مظهر الطفل والسياق الذى تصدر فيه الكلمة فحسب بل أيضا نبرة الصوت عندما يصدر منه مثل هذا التعبير . فإذا قال الطفل « بابا » بنبرة عالية نسبيا فى حالة غياب والده مثلا ، فإن الأم يمكنها فورا أن تترجم سؤاله فى هذه الحالة إلى « أين والدى ؟ » . فنبرات الصوت أو تنغيمه فى حالة الجمل المفردة الكلمة تختلف بشكل واضح من معنى إلى آخر . فهى فى حالة الإثبات تختلف عنها فى حالة السؤال أو التعجب ، مما يدل على أن الطفل يعرف ماذا يريد أن يقول ، وإن كان غير مستعد بعد لأن يردد كلمات إضافية لا تزيد على المعنى شيئا .

إن الكلمة الجملة يمكن اعتبارها على هذا النحو جملة غير مكتملة تنقل فيها الكلمة ، بالإضافة إلى السياق ، المعنى الذى يريد الطفل أن يعبر عنه . فأحيانا ما تكون الكلمة مفعولاً به فى حين يكون الفاعل مضمراً ، كما يبدو عندما يقول الطفل مثلا : « عروسة » وهو يعنى « أنا أحمل عروسة » وأحيانا تكون الكلمة فاعلاً فى حين يوفر السياق الفعل ، كما يبدو عندما يقول الطفل مثلاً : « بابا » وهو يقصد « جاء والدى » وهكذا .

لغة البرقيات :

يبدأ الطفل يصدر أول تعبير من كلمتين عندما تكون مفرداته قد وصلت إلى ٥٠ كلمة أى فى حوالى سن السنتين . وسرعان ما يزداد عدد الكلمات التى تتضمنها تعبيرات الأطفال بعد ذلك . وتعكس هذه اللغة التلغرافية ، كما سماها بحق « براون وفريزر » (Brown& Fraser) ، إتباع الطفل نظاماً معيناً فى التركيب اللغوى . ولقد حاولت نظريات متعددة أن تكتشف القواعد التى يتبعها الطفل فى هذا النظام وأن تضع تفسيراً لها . فهذه اللغة وإن كانت تبدو لأول وهلة أشبه بلغة البرقية إلا أن ما يحذفه الطفل من الجملة وما يضعه فيها ، وكذلك الترتيب الذى يضع به الكلمات فى هذه الجمل القصيرة لا يحدث لمجرد الاختصار بقدر ما يحدث للتعبير عن معنى معين وبشكل مقصود . فالذى يحكم ذلك إذن هو المعنى الذى يريد الطفل أن يعبر عنه . على أن هذا المعنى لا يفهم إلا من السياق الذى تظهر فيه مثل هذه التعبيرات . فعندما يقول الطفل مثلاً « ماما شراب » (جورب) فقد يعنى : إما « هذا جورب ماما » أو « ماما تلبس جوربها » أو « أعطنى الجورب يا ماما » . إن السياق وحده هو الذى يحدد أيا من هذه المعانى يقصد الطفل أن يعبر عنه . وكما فى « الكلمة الجملة » قد يضيف الطفل من الإشارات ما يعوض الكلمات المحذوفة ، وبالتريج بالطبع يستطيع الطفل بعد ذلك أن يتحدث بتركيبات لغوية صحيحة . فما هى العوامل التى تساعده على أو تعطله عنه ؟

الفروق الفردية فى اكتساب اللغة :

تكلمنا حتى الآن عن الخصائص المشتركة بين الأطفال فيما يتعلق باكتساب اللغة ، وهناك من الشواهد ما يؤكد أن المراحل التى يمر بها الطفل فى تعلم اللغة ، واحدة بالنسبة لجميع الأطفال فى العالم (Slobin, 1973) و(Piaget& Enhelder, 1969) ، وأن السن الذى يبدأ فيه الطفل اللعب الكلامى ، وكذلك السن الذى يكتسب فيه الكلمة الأولى ، لا يتغير كثيراً من ثقافة إلى أخرى (Lenneberg, 1969) على وجه العموم . ومع ذلك فقد اتضح أن هناك فروقا بين فئات من الأطفال يرجع بعضها إلى فروق فى المعاملة أو فى التكوين البيولوجى بالنسبة لكل من الجنسين وبعضها الآخر يرجع إلى اختلاف فى بعض العوامل البيئية .

الفروق بين الجنسين :

وجدت فروق فى سرعة اكتساب اللغة بين البنين والبنات فى صالح البنات . ويختلف العلماء فى تفسير هذه الظاهرة . ويبدو أن اختلافهم يرتبط بالخلفية العلمية التى ينتسبون إليها . فعلماء النفس البيولوجيون ينسبون هذ الفروق إلى عوامل بيولوجية ، فى حين أن علماء النفس الاجتماعيون ينسبونها إلى فروق فى الظروف الاجتماعية . ومع ذلك فالظاهرة جديرة بالبحث على أى حال ويحسن أن نتتبع البحوث التى جرت فيها .

وجد « تشرى ولويس » (Cherry and Lewis) أن الأمهات يتحدثن مع بناتهن فى سن الثانية أكثر مما يتحدثن إلى أبنائهن ، كما أنهن يشجعن البنات على التحدث أكثر مما يشجعن البنين . وتقوم الأمهات بذلك عن طريق الأسئلة التى توجه من ناحيتهن ، وعن طريق الاجابة على أسئلة الأطفال وتكرار الألفاظ التى ينطقون بها ، إلى آخر ذلك من أشكال التفاعل اللغوى بين الأم وأطفالها . ولقد استنتج نشرى ولويس من ذلك أن « أم البنات توفر لبناتها بيئة لغوية أشد ثراء من تلك التى توفرها الأم للبنين » ولكن لما كانت العلاقة ارتباطية ، فإن من الصعب أن تستبعد احتمال وجود عامل آخر لتفسير هذه الظاهرة وهى أن الأطفال من البنات قد يكن هن أنفسهن مشاركات أكثر إيجابية وأسرع استجابة من البنين مما يشجع الأم على الاستمرار فى الحديث معهن مدة أطول . ويؤيد هذا الفرض ما لاحظه « لينبرج » (Lenneberg, 1967) (وغيره من علماء النفس البيولوجيين) من أن المخ عند البنات ينضج فى وقت مبكر عنه عند البنين ، وخاصة فيما يتعلق بتمركز وظيفة الكلام فى الفص المسيطر على هذه الوظيفة . ذلك أن النضج اللحائى فى هذه الحالة يساعد على الأسراع فى إخراج الأصوات وكذلك على معدل اكتساب اللغة .

الظروف البيئية :

النمو اللغوى ، شأنه شأن عملية النمو بشكل عام ، يحتاج إلى حد أدنى من الظروف البيئية الملائمة كى يتم بشكل سوى . فإذا لم تتوفر تلك الظروف فى الفترة الحرجة بالنسبة لذلك النمو فقد لا يتم النمو بالمرة . فما هى إذن الظروف البيئية التى قد تؤثر فى النمو اللغوى ؟

يروى « هيوز » (Hewes, 1976) حالة بنت فى سن الثالثة عشرة والنصف كانت قد احتجزت وحيل بينها وبين أى تواصل حتى ذلك العمر . هذه البنت وجد أنها قد أصبحت بدون لغة اطلاقا . ومعنى ذلك أن الاستعداد البيولوجى وإن كان شرطاً لازما للنمو اللغوى ، إلا أنه غير كاف لضمان ذلك النمو فى حالة غياب البيئة اللغوية .

ولكن إذا توفرت البيئة اللغوية ، فهل توجد علاقة بين ما يتوفر فيها كما وكيفا ، وبين النمو اللغوى عند الطفل ؟ بعبارة أخرى هل يتأثر النمو اللغوى عند الطفل بمقدار وكيفية ما

يتعرض له من كلام ؟ الواقع أن تأثير الظروف البيئية من هذها لنواحى هو من التعقيد بحيث كان فى أغلب الأحيان مضللا لعلماء النفس فيما يستخلصونه من نتائج بناء على الشواهد التى تتوفر لديهم . والدراسات التى تتصل بهذا الموضوع هى تلك التى قامت على أساس المقارنة بين الطبقات أو الأجناس المختلفة : الطبقة الدنيا فى مقابل الطبقة المتوسطة (فى انجلترا) ، والسود فى مقابل البيض فى (الولايات المتحدة الأمريكية) ، وذلك على اعتبار أن البيئة اللغوية فى كل طرف من هذا التقابل تختلف عنها فى الطرف الآخر ، مما يعزى عادة إلى المستوى الاقتصادى الاجتماعى .

وفى حين أن البعض (Bennestein, 1961) يستخلص من هذه البحوث أن أبناء الطبقة الوسطى ، مثلا ، الذين يتعرضون عن طريق الآباء لعبارات لغوية أشد تهذيبا وأكثر صقلا مثل : (أرجوك أن تهدأ حتى استطيع أن استمع إلى الراديو فى مقابل (اخرس)) ، يجعلهم ذلك يتعلمون نظاما لغويا أشد تعقيدا وأرفع ثقافة من ذلك النظام المحدود الذى يكتسبه أبناء الطبقة الدنيا . وأن هذا الفرق يؤدى بدوره إلى زيادة فى قدرة الطفل من أبناء الطبقة المتوسطة على القيام بالتواصل اللفظى والنشاط العقلى المعقد ، فى حين أن ما يتعرض له أبناء الطبقة الدنيا من نظام لغوى محدود يجعلهم أقل قدرة على القيام بالتفكير المجرد .

إلا أن البعض الآخر (Templin, 1957) لم يجد عند مقارنته للأنظمة اللغوية لهذه الفئات المختلفة أى فروق ذات دلالة من حيث درجة التعقيد فى الجمل والعبارات التى يستخدمها كل منهم . وعزى البعض الثالث الفروق الظاهرية إلى عوامل موقفية (Robinson, 1965) . ودلل فريق من الباحثين (Labov, et al. 1968) على أن لغة الزنوج التى ينظر إليها عادة على أنها نتيجة للحرمان الطبقى – الاجتماعى ، لا تقل عن اللغة الانجليزية القياسية من حيث خضوعها لنموذج منهجى فى القواعد اللغوية (الأجرومية) . وأنها بذلك تعد لغة مختلفة متميزة وليست لغة أقل ثراء أو أشد محدودية . والذى يبدو إذن هو أن الاختلافات فى الظروف البيئية قد تؤدى إلى تأخر اكتساب اللغة فقط عندما يقع الطفل تحت ظروف حرمان شديدة : كأن يحجب عنه التواصل اللغوى كلية مثلا ، أو عندما يعانى من نقص عقلى راجع إلى عوامل تتعلق بالوراثة أو بالتغذية ، أو عندما يتعرض الطفل لاصابات تعطل عملية النضج . ولكن إذا ما تعرض الطفل لبيئة لغوية محدودة نسبيا ، تتجاوز الظروف السابق ذكرها ، فإنه يستطيع أن يستفيد إلى أقصى حد من المادة المتاحة لتوظيف الاستعداد الطبيعى لديه فى اكتساب اللغة .

خلاصة :

بدأنا هذا الفصل باستعراض التجارب التى أجراها علماء النفس على أقرب المخلوقات إلى الإنسان (القردة العليا) لتعليمها اللغة التى يتحديها البشر . وقد فعلنا ذلك بهدف

الوصول إلى ما يميز اللغة البشرية عن غيرها من أساليب التواصل الأخرى .

ولقد انتهينا إلى تحديد خصائص الغه البشرية فيما يلي :

١ - القدرة الهائلة على التشكل من الناحية الصوتية . ففى كل لغة توجد الآلاف من الكلمات المختلفة التى تتشكل من عدد صغير من الأصوات المفردة (Phonemes) .

٢ - أن الرموز اللغوية لا تقتصر فى دلالتها على مجرد الإشارة إلى ما هو موجود هنا والآن ، بل تتعدى ذلك إلى ما ليس له هذا الوجود الواقعى ؛ سواء كان شيئا غائبا عنا الآن أو حدثاً تم فى الماضى أو تصوراً لا يعدو عن كونه مجرد افتراض ليس له وجود ، لا فى الواقع الآن ولا فى الواقع الماضى .

٣ - أن اللغة البشرية وحدها هى التى يمكن أن تصاغ فيها ، من الوحدات الكلامية ، تركيبات أخرى ذات دلالة وذات قواعد وأضول هى الجمل والعبارات المختلفة التى يستطيع عن طريقها الإنسان أن يعبر عن أى تفكير محتمل .

٤ - أن الذى يحدد المعانى التى تحملها الرموز اللغوية هو المجتمع الذى تعيش فيه اللغة وليس شيئا خارجا عنه .

وقد أرجع البيولوجيون والمتخصصون فى علم النفس الفسيولوجى قدرة الإنسان على اكتساب اللغة على هذا النحو ، إلى خصائص بيولوجية ينفرد بها عن غيره من الحيوانات الأخرى ، وعلى الأخص إلى ما زود به المخ الإنسانى بسخاء بما يسمى بمناطق الترابط (Association areas)

ويمر اكتساب اللغة عند الطفل بمراحل مختلفة هى :

أولا : مرحلة ما قبل الكلام :

وتبدأ بالتمييز بين الأصوات وذلك فى الشهر الثالث من عمر الطفل ، ثم التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام مما يجعل الطفل يستطيع أن يستجيب قبل نهاية السنة الأولى لأوامر مثل « لا » أو « تعال لبابا » .. إلخ ، وذلك قبل أن يستطيع أن يصدر أى كلمة من ناحيته بوقت طويل . وهكذا نجد أن أشهراً بأكملها قد تمضى منذ أن يبدأ الطفل بفهم بعض كلامنا حتى ينطق هو بالكلمة الأولى .

وتتضمن مرحلة ما قبل الكلام أيضا إصدار الأصوات ، التى تبدأ بالصراخ ثم المناغاة ثم اللعب الكلامى ثم اللغة الإشارية .

ثانياً : مرحلة الكلام :

وتبدأ فى مدى الستة أشهر التالية للسنة الأولى من حياة الطفل ، حيث ينطق الطفل بكلماته الأولى فى صورة كلمات مفردة . وتزداد مفردات الطفل على مدى السنة الثانية إلى حوالى ٥٠ كلمة .

وأيا كانت اللغة التى سوف يتحدث بها الطفل فإن الكلمات الأولى التى ينطق بها تكون هى تلك التى تحتوى فى الغالب على الأحرف الساكنة ، أى تلك التى يكون اللسان عند نطقها فى مقدمة الفم ، وكذلك الأحرف المتحركة التى تأتى من خلف الفم عندما يكون مسترخيا .

هذا من ناحية الصوتيات ، أما من ناحية الدلالة فالكلمات الأولى للطفل هى تلك التى تعبر عن اهتماماته المباشرة وعما يجذب انتباهه من الأشياء التى تقع فى محيط بيئته كالطعام واللعب أو المخلوقات المتحركة ، أو القابلة للحركة ، أو التى تحدث أصواتا . ومن أمثلة ذلك : باب ، ماما ، نام ، جدو ، بس (قطة) ، هاو (كلب) ، شيخة (شخشيخة) .

وهناك ثلاث نظريات أساسية فى تفسير كيفية اكتساب اللغة : ١ – نظرية التعلم التى تقول أن ألفاظ الطفل هى جزء من الحصيلة السلوكية الطبيعية له ، وتدعم عندما يعترف بها الأبوان كعناصر من لغتهم – أى أن التدعيم الاجرائى ينطبق حتى على اكتساب اللغة –.
٢ – النظرية اللغوية وتدعى أن الأطفال يولدون ولديهم نماذج من التركيبات اللغوية – العموميات اللغوية – التى تمكنهم من اكتساب قواعد أى لغة يمكن أن يتعرضوا لها .
٣ – النظرية المعرفية وتفسر نمو الكفاءة اللغوية كنتيجة لتفاعل الطفل مع البيئة ، وتعتبر أن النمو المعرفى لابد أن يسبق النمو اللغوى ويمده بالمادة التى يقوم عليها . أما النمو المعرفى ذاته فيتم من خلال محاولة الطفل للتكيف مع البيئة ، وتمثل المعرفة من خلال اللعب الرمزى .

على أن أى نظرية من هذه لا تكفى وحدها فى تفسير اكتساب اللغة . ذلك أن اكتساب الألفاظ لمعانيها يعتمد على عملية تدعيم فى البداية ، تؤدى إلى أن يقلد الطفل والديه ، ولكن اكتساب المعنى لا يكتمل إلا من خلال النمو المعرفى الذى يمكن الطفل من استخلاص الصفات العامة فى الأشياء ، وذلك عن طريق الملاحظة والتفاعل مع البيئة ، ثم يصبح اللفظ بعد ذلك هو السمة التى تجمع كل مجموعة من هذ الصفات معا فى مفهوم موحد . ويكتسب اللفظ معناه عن هذا الطريق ، وكذلك عن طريق التدعيم الفارق أولاً بأول من خلال تفاعل الطفل مع أفراد مجتمعه .

ويرتبط معنى الكلمة عند الطفل أولاً بحدث أو بشىء واحد معين ثم يبدأ الطفل بملاحظة وجوه الشبه التى تجمع بين الأشياء ، فيطلق الكلمة على الأشياء المتشابهة ، ولكنه فى

البداية يبالغ فى هذا التعميم فيطلق كلمة كلب مثلاً على كل ذى أربع ، ثم يبدأ الطفل بعد ذلك فى تقليص تعميمه الزائد هذا إلى أن يقترب من تعميم الكبار .

وعندما يطلق الأطفال كلماتهم فى البداية فإنهم فى الواقع يقومون بذلك للتعبير عن بعض المطالب أو المشاعر أو جذب الانتباه إلى بعض الملاحظات ... إلخ ، فتصبح الكلمة بذلك جملة تعبر عن أغراض المتحدث . وتسمى هذه الجمل بالجمل المفردة الكلمة . ولا يبدأ الطفل يصدر أى تعبير من كلمتينم إلا عندما تكون مفرداته قد وصلت إلى ٥٠ كلمة ، أى فى حوالى السنتين .

ولقد اتضح أن هناك فروقا فردية فى السرعة والقدرة على اكتساب اللغة . فقد وجدت فروق من الجنسين فى صالح البنات فى سرعة اكتساب اللغة . ويوجد خلاف فى تفسير هذه الظاهرة ما بين البيولوجيين والاجتماعيين .

وكذلك وجد أن البيئة لها تأثير على اكتساب اللغة ولكن ذلك يحدث فقط عندما يقع الطفل تحت ظروف حرمان شديدة : كأن يحجب عنه التواصل اللغوى كلية ، مثلا ، أو عندما يتعرض لنقص شديد فى التغذية فى الفترات الحرجة لنمو المخ أو عندما يعانى من ضعف عقلى لسبب أو آخر ، أو عندما يتعرض لاصابات تعطل عملية النضج . أما إذا ما تعرض الطفل لبيئة لغوية محدودة نسبيا تتجاوز الظروف السابق ذكرها فإنه يستطيع أن يستفيد إلى أقصى حد من المادة المتاحة لتوظيف الاستعداد الطبيعى لديه فى اكتساب اللغة .

الفصل الحادى عشر

النمو الاجتماعى والانفعالى

عند طفل المهد

من الاتكال إلى الاستقلال

* مقدمة:
* التأثير المتبادل بين الرضيع والحاضن.
* تأثير الرضيع.
* تأثير الحاضن.
* طبيعة النمو الانفعالي.
* الابتسام.
* التعلق.
* انواع التعلق.
* اهمية التعلق بالنسبة للنمو مستقبلا.
* التعلق والاستطلاع.
* التعلق والنمو الاجتماعي والانفعالي: نموذج تجريبي.
* قلق الانفصال.
* ردود افعال الطفل نحو الغريب.
* التعلق والنمو الاجتماعي والانفعالي: عود على بدء.

النمو الاجتماعي والانفعالي
لطفل المهد

مقدمة :

خاصية أخرى من الخصائص التي يتميز بها الإنسان عن غيره في المملكة الحيوانية إلى جانب أنه كائن لغوى ، هي أنه كائن اجتماعي . فالإنسان لا يستطيع إلاّ أن يعيش في مجتمع . وتفرض عليه هذه الضرورة طبيعته البيولوجية . فلا يستطيع الطفل الإنساني ، خلافاً للصغار من أي نوع آخر من الكائنات الحية، أن يحقق بقاءه أو يشبع حاجاته البيولوجية، إلا عن طريق شخص آخر، وذلك بسبب عدم اكتماله النسبي من هذه الناحية. ليس هذا فقط، بل إن الفترة التي يعتمد فيها الطفل الإنساني على الآخرين ، قبل أن يستطيع أن يحقق استقلاله ، قد تطول ، وخاصة في المجتمعات المتقدمة ، إلى مرحلة متأخرة من النمو ، يمكن أن تصل إلى الرشد المبكر ، هذا من ناحية .

ومن ناحية أخرى فإن الاستقلال الذاتي النسبي واكتساب السلطة التي تميز أشخاص الوالدين وغيرهما ممن يعتمد عليهم الفرد في طفولته ، إنما تتوقف درجة وضوحها على مقدار ما يحمله مثل هؤلاء من مسئوليات تجاه الصغار ، وما يظهره سلوكهم من صفات الغيرية والايثار .

هذه العلاقة التبادلية بين الاعتماد والمسئولية لا تقوم فقط بين الأبناء والآباء أو بين الصغار والكبار بل تقوم أيضا بين الكبار بعضهم وبعض . فلا يوجد مجتمع إنساني إلا ويعتمد فيه الناس بطريقة أو بأخرى على بعضهم البعض في سياق الحياة العادية . وهذا النمط من الاعتماد المتبادل هو الذي يعطي الحياة الإنسانية خاصية اجتماعية لا تجدها في غيره من المملكة الحيوانية . فحتى بين الحشرات الاجتماعية المعروفة تبدو نماذج المعايشة والتكامل نتيجة لتقسيم محدد فطرياً للعمل ، أكثر من أن تكون تحقيقا لإمكانية تبادل المسئوليات بين بعضهم البعض .

تلك العلاقات الاجتماعية الفريدة التي يختص بها الإنسان ، تبدأ بالطبع في المنزل حيث تنشأ روابط اجتماعية بين الطفل وبين أشخاص لهم في حياته اعتبار خاص ، كالوالدين والأقارب والمربيات والأنداد. على أن النمو الاجتماعي للرضيع يدور على وجه الأخص حول العلاقات الإنسانية المتبادلة بين الآباء وغيرهم ممن يقومون على حضانة الطفل أساساً ، وإن

كانت الأبحاث قد أثبتت أن الأنداد أيضا يمكن أن تكون لهم أهمية خاصة بالنسبة للرضيع فى مرحلة مبكرة . وفى أى الحالات ، فإن الذى يميز هذه العلاقات بين الطفل ومن يقوم على أمره فى هذه المرحلة المبكرة ، ويعطيها أهميتها ، هو محتواها الانفعالى . ذلك أن هذه العلاقات الاجتماعية ذاتها تقوم على أساس من الروابط الانفعالية التى تتميز بمشاعر قوية وتأثير متبادل بين الأطراف المعنية . وكما أننا لم نستطع أن نفرق فى هذه المرحلة بين النمو الحسى الحركى من ناحية ، والنمو المعرفى من ناحية أخرى ، كذلك فإننا لا نستطيع فى الواقع أن نفرق بين الجانب الانفعالى فى النمو فى هذه المرحلة وجانب العلاقات الاجتماعية بين الطفل والكبير . بل إن العلاقة بين هذه الجوانب الأربعة - كما سيتضح فيما بعد - لهى أقوى بكثير مما كان يظن سابقا . وربما كانت أنسب نقطة للبداية فى هذا الفصل هى بيان طبيعة هذه العلاقة الاجتماعية الوجدانية بين الطفل والحاضن[١] .

التأثير المتبادل بين الرضيع والحاضن :

الواقع أن فكرة التبادلية فى التأثير بين الرضيع والحاضن لم تحظ باهتمام الباحثين إلا حديثاً فقط . وتتلخص هذه الفكرة فى أن التفاعل الذى يتم بين الرضيع والحاضن لا يقل فيه دور الرضيع من حيث الإيجابية عن دور الحاضن . بمعنى أن التأثير فى هذا التفاعل يسير ليس فقط من الحاضن إلى الرضيع بل أيضا من الرضيع إلى الحاضن . فهو إذن تفاعل ثنائى الاتجاه يؤثر فيه الرضيع فى الحاضن كما يؤثر الحاضن فى الرضيع ، فى شكل دائرى - إذا صح هذا التعبير - بالمعنى الذى ورد فى الإطار النظرى لهذا الكتاب . وربما لم يكن ينظر إلى دور الرضيع فى هذه المعادلة بهذه الدرجة من الإيجابية سابقاً . بل كان يركز دائماً على تأثير الحاضن فى تشكيل سلوك الرضيع دون الإشارة إلى ما يمكن أن يحدثه الرضيع من تأثير فى الاستجابات التى تصدر عن الحاضن .

فعندما يحقق الحاضن للرضيع الراحة والهدوء ، ويبتسم الرضيع ، لا يقف الأمر عند هذا الحد بل يؤدى هذا إلى زيادة حماس الحاضن واهتمامه . وعندما يكون الرضيع منتبها إلى الحاضن ، يحاول الحاضن أن يداعب الطفل ، ولكن عندما يحول الطفل انتباهه عن الحاضن سرعان ما يتعلم الحاضن أن يقلل من مثل هذا السلوك . وهكذا يتبادل الأثنان تعديل سلوك كل منهما الآخر ، بحيث تمر العلاقة بين الحاضن والرضيع فى سلسلة إعادة التوافق المستمرة فى كل مرة يظهر فيها الطفل تقدما فى مستوى النشاط الذى يصدر عنه .

---

(١) سوف نستخدم كلمة حاضن هنا لنعنى الأم أو الأب أو من يقوم مقامهما فى رعاية الطفل . ذلك أن من الممكن فى مرحلة متقدمة جداً أن يكوّن الطفل علاقة وجدانية إيجابية مع الأم أو الأب أو أى شخص آخر يقوم على رعايته ويمنحه الدفء والحنان .

بعبارة أخرى، فكما أن الطفل يتوافق مع أساليب الكبير كذلك فإن الكبير يتوافق مع استجابات الطفل . فعندما يبكى الطفل لأنه جائع مثلا يصبح الحاضن قادر على تفسير هذا البكاء ، فيقدم له الطعام بدلاً من أن يغير له الحفاض . وبالمثل فإن الطفل من ناحيته أيضا يستجيب استجابات متمايزة للممارسات المختلفة التى قد تستخدم من ناحية الحاضن لتهدئته . فقد أوضحت الأبحاث مثلاً أن حمل الوليد إلى الكتف يكون أكبر تأثيرا فى استعادة التهدئة إليه من أى أسلوب آخر كالأرجحة يميناً ويساراً أو الربت على جسمه وهو ما زال مستلقيا على فراشه (Korner, 1974) .

وبالإضافة إلى هذا التوافق المتبادل بين الطفل والكبير على أساس من أشباع الآخر لحاجات الأول ، واستجابات الأول لممارسات الأخير ، يتعلم كل من الوليد والحاضن أيضا أن ينظما علاقاتهما على أساس الزمن المنقضى بين التعبير عن الحاجة وإشباع تلك الحاجة . فقد يجد الحاضنون أن فى أمكانهم أن يتركوا الطفل يبكى لفترة قبل أن يقدموا له الرضعة . ثم بالتدريج ينمو لديهم شعور بتقدير المدة التى يمكن أن يترك فيها الطفل يبكى ؛ فقد تجد الأم مثلا أن بكاء الطفل لمدة أطول من اللازم تجعله يضطرب إلى الحد الذى لا يستطيع معه أن يأكل . ومن ناحية أخرى فإنه كلما نما الأطفال زادت قدرتهم على الانتظار لمدد أطول فأطول ، ذلك أنه يصبح فى إمكانهم عندئذ استخدام المؤشرات التى تتوسط بين بكائهم وحصولهم على الطعام : مثل رفعهم من الفراش ووضعهم على كرسى الطعام وصوت أدوات الطعام ومنظر أعداده ، كبدائل للاشباع المؤقت حتى يتم أعداد الطعام بالفعل .

فى هذا الاطار من التفاعل ذى التأثير المتبادل بين الطفل والحاضن تنمو السمات الاجتماعية والانفعالية للوليد فى هذه المرحلة المبكرة ، على أننا إذا أردنا أن نحدد هذه السمات وأن نتعرف على كيفية نموها ، فلابد لنا أن نتناول بشىء من التفصيل أولا ، طبيعة التأثير الذى يمكن أن يحدثه كل طرف منهما فى الآخر .

تأثير الرضيع :

من السهل أن يقدر المرء قيمة التأثير الذى يحدثه الرضيع فى والديه للمحافظة على بقائه . فتبادل النظر الطويل إليهما ، وتبادل الابتسامات معهما ، يجعل الوالدين يشعران بأن الوليد يعرفهما . وعندئذ يبرز الرضيع كعضو فى الجماعة البشرية ، ويشارك مشاركة فعالة فى التفاعل الاجتماعى . وفى أثناء هذا التبادل المبكر ينمو لدى الحاضن شعور قوى دائم بالتعلق بهذا الصغير . ويقترح البعض أن مجرد المظهر الجسمى للطفل له تأثير على الكبير . وقد أثبتت دراسات عدة أن صور الرضع الذين تحتضنهم أمهاتهم تثير فى الراشد الدافع إلى الحماية ، والرعاية الوالدية ، وهى استجابة أولية لا علاقة لها بالعادات الاجتماعية (Cann, 1953) .

وبالإضافة إلى تأثير مظهر الطفولة فإن عجز الرضيع يمكن أيضا أن يثير عند الكبير نفس الشعور . كما أن بكاء الصغير واضطرابه يثير انتباه الراشدين بشكل واضح . ولعل الخاصية المتميزة للبكاء هى أنه أحد المظاهر القليلة لسلوك الطفل التى لا يرحب بها الكبار . ذلك أن صوت البكاء يثير عند الحاضن مشاعر قوية ، ويدفع عادة إلى عدد من المحاولات التى يرمى من ورائها إلى أسكات ذلك البكاء ، والتقليل من احتمال ظهوره مرة أخرى ، كاحتضان الطفل والتحدث إليه واعطائه مهدئا وأرجحته وما إلى ذلك . وقد يتعدى البكاء الحدود التى يمكن للراشد أن يتحملها ، وقد يؤدى به هذا إلى نهر الطفل أو رفضه مما قد يؤدى إلى التأثير على علاقة التواد القائمة بينهما .

ولابتسامة الطفل تأثير مختلف إذ أنها تجعل منه كائناً أكثر تقبلاً . كذلك يحدث نفس الأثر ما قد يصدر بالصدفة عن الطفل من حركات وأصوات محببة يفسرها الكبير على هواه . وكم من أم كانت مصممة على ألا تعود فتنجب ثانية ثم تغير اتجاهها بمجرد أن يبدأ المولود الجديد فى المناغاة أو المشى أو الكلام ، ناهيك عن الابتسام والضحك . وكم من أب لم يكن متقبلا لمولوده ثم غير من موقفه هذا ابتسامة بريئة أو اشتياق الطفل لعودة والده وارتمائه فى أحضانه لدى وصوله من الخارج .

تأثير الحاضن :

قد نكرر فى هذه الفقرة بعض ما جاء فى المدخل إلى هذا الباب ؛ ولا بأس فى ذلك إذا كان الهدف هو زيادة الايضاح . ومنذ البداية تتمثل كفاءة الحاضن فى التعامل مع الطفل فى هذه المرحلة فى نقطتين أساسيتين ، الأولى هى مدى قدرته على الاستجابة لحاجاته استجابات متمايزة والثانية هى ضبط التوقيت المناسب للاستجابة لهذه الحاجات .

والطفل فى هذه المرحلة يحتاج إلى دفء العاطفة والثبات والاستقرار فى المعاملة كما يحتاج إلى أثارة النشاط الجسمى والحركى والمعرفى . أما الواجبات الاجتماعية المتطلبة من الطفل فى هذه المرحلة فهى فى الواقع قليلة .

فإذا استطاع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته وأن يستجيبوا لها بطريقة سديدة ، وإذا استطاعوا أن يفعلوا ذلك فى الوقت المناسب ، ساعد ذلك على تنمية علاقة إيجابية بينه وبين المحيطين . علاقة قوامها الثقة فى نفسه وفيمن حوله ، كما يظهر ذلك فى زيادة قدرته على تأجيل اشباعاته ، وفى الدفء والمرح الذى يشيع فى تعامله مع أعضاء أسرته .

أما إذا لم يستطيع القائمون على رعاية الطفل أن يتعرفوا على حاجاته أو يستجيبوا لها بطريقة سليمة ، أو إذا كان سلوكهم فى التعامل معه يتميز بالخشونة بدلاً من الدفء ،

والرفض بدلاً من التقبل ، فإن ذلك قد يعمل على زرع بذور الشك لدى الطفل فى البيئة المحيطة ، ويظهر ذلك فى علاقات التوتر والسلبية المتزايدة التى تبدو أعراضها فى صور متعددة .

والواقع أن معظم الآباء قد يرتكبون بعض الأخطاء فى الاستجابة إلى ما يبدو عند أطفالهم من توتر ، خاصة عندما يكون هؤلاء الأطفال فى أسابيعهم الأولى . فقد يلجأون أولاً إلى ارضاعهم ، ثم إذا زادوا فى البكاء ربما غيروا لهم لفافاتهم فإذا استمروا ، فقد ينتقلون بهم إلى حجرة أخرى أو قد يأخذون فى أرجحتهم ... وهكذا ، إلى أن تفلح معهم حيلة من هذه الحيل . وفى بعض الحالات قد لا يستطيع الوالدان أن يكتشفا الحاجة الفعلية فيصرون دائما على حل واحد ، كإرضاع الطفل مثلاً ، حتى بعد أن يرفض الطفل الرضاعة . ومن هنا تبدأ الثقة تنعدم – عندما يصبح الطفل غير متأكد من أمكانية إشباع حاجاته ، وعندما يصبح من العسير على الطفل أن يحصل على الراحة الجسمية والنفسية اللازمتين .

ويعبر الطفل عن عدم الثقة هذه بالعزوف عن التفاعل ، وأعراض الاكتئاب والحزن التى قد تتضمن البكاء ، أو الافتقار إلى الانفعال أو فقدان الشهية أو اللامبالاة .

إن نتائج البحوث فى هذا الصدد جديرة بالتسجيل . فلقد أوضح بعضها (Bell, 1972) بشكل يلفت النظر ، أنه كلما تأخرت الأمهات عن الاستجابة لبكاء الطفل فى شهوره الأولى ، زاد بكاؤه فى الشهور التالية . أما الأمهات اللائى كانت استجاباتهن فورية فى الستة أشهر الأولى من حياة الطفل فإن أطفالهن كانوا أقل بكاء فى الستة أشهر التالية .

وهكذا يبدو أن بناء التواد بين الطفل ووالديه يعتمد فى البداية بشكل أكبر على قدرة الوالدين على الاستجابة للطفل استجابة مناسبة فى الوقت المناسب . وعندئذ سرعان ما يتعلم الأطفال أن ينتظروا حتى يقوم الحاضن بقضاء أمورهم ، وأن يبقوا هادئين ومنشغلين مؤقتا عندما يترك آباؤهم الغرفة لمدة قصيرة ، واثقين من أن آباءهم سوف يعودون مرة أخرى . كما يتوقع أن يعدلوا من جدول حاجاتهم بحيث لا تنتهى السنة الأولى حتى يصبح فى مقدورهم أن يناموا عندما تكون الأسرة كلها نائمة وأن يلعبوا عندما يكون باقى الأسرة يقظين وأن يتناولوا طعامهم ثلاث أو أربع مرات فى اليوم وأن يكون ذلك فى الأغلب ، فى أوقات تناول الأسرة لطعامهم . وباختصار فإن جوهر التواد يعتمد على خبرة يكتسب فيها الطفل الثقة فى أن حاجاته الأساسية سوف تشبع . وبسبب هذه الثقة يصبح مستعداً لتعديل أو تغيير مطالب معينة فى سبيل الاحتفاظ « بحسن الظن » الموجودة لدى بقية أفراد الأسرة .

فى هذا الأطار من التأثير المتبادل بين الطفل وحاضنه مماحاولنا أن نوضح طبيعته فى الفقرات السابقة ينمو السلوك الانفعالى والاجتماعى للطفل فى هذه المرحلة وسوف نحاول فى الصفحات القادمة أن نبيّن أهم معالم هذا السلوك .

أهم معالم السلـوك الانفعالى والاجتماعى لطفـــل المهـــــد

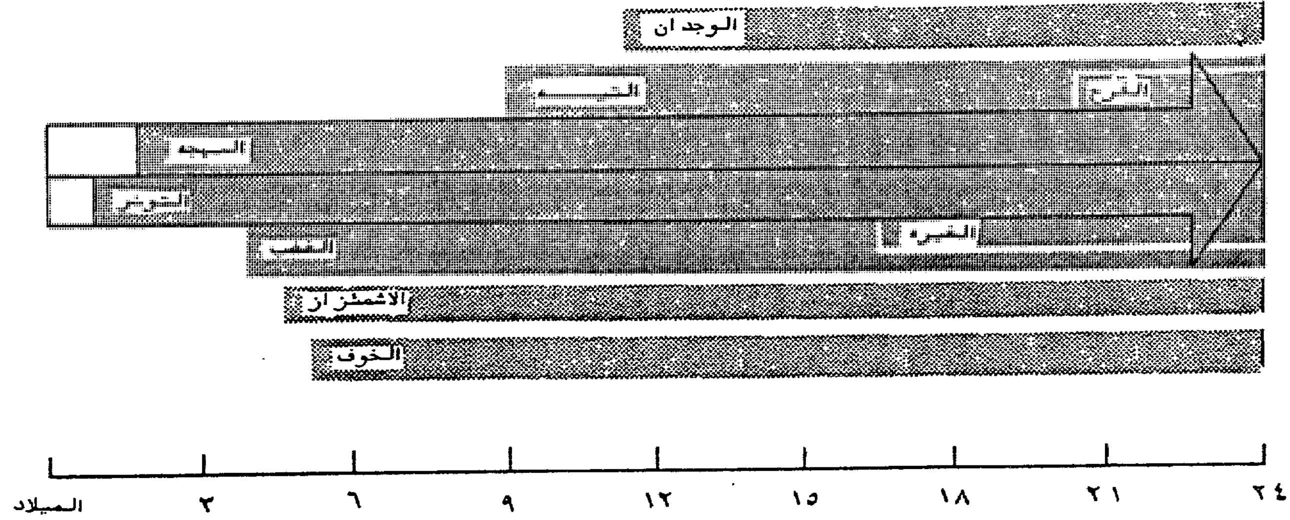
طبيعة النمو الانفعالى :

كان دارون أول عالم يبحث فى التعبير الانفعالى عند الأطفال . ففى كتابه « التعبير عن الانفعالات عند الإنسان والحيوان » (Darwin, 1872) ، ذكر أن الانفعال عند الوليد خاصية أولية . بعد ذلك بعدة سنوات جاء واطسون ومورجان (Watson and Morgan, 1917) بتعديل لوجهة نظر دارون ، إذ افترضا أن هناك ثلاثة انفعالات أولية فقط هى : الخوف والغضب والحب . أما باقى الانفعالات فهى مشتقة من هذه الثلاثة الأولية عن طريق التعلم . ويثير الخوف فى رأى هذين العالمين – الصوت العالى المفاجىء وفقد السند ، أما الغضب فيظهر عندما تقيد حركة الطفل ، وأما الحب فيظهر كاستجابة للملاطفة .

وبالرغم من أن نظرية واطسن ومورجان ظلت سائدة ومشهورة لفترة طويلة ، إلا أنها تعتبر الآن من المعالم التاريخية فى تفسير الانفعال . ذلك أن المجربين فى علم النفس لم يستطيعوا أن يؤيدوا وجود هذه الانفعالات عن طريق استخدام المثيرات المقترحة . ومن أهم أسباب ذلك الفشل ، أن المراقبين لا يستطيعون أن يتفقوا فى العادة على تسمية إنفعال ما ، إلا إذا أخبروا عن المثير أو الحدث الذى استدعى ذلك الانفعال . فالطفل الجائع مثلا يبكى . ولكن المراقبين الذين لا يعرفون سببا لذلك السلوك ، ربما سموه حزنا أو خوفا أو غضبا أو أى انفعال آخر . أما عندما يعرف المثير فإن ذلك يكون كافيا لتسمية الانفعال .

فإذا ما شاهد أحدهم طفلا مقيداً فإن الاستجابة الانفعالية للطفل عندئذ سوف تفسر على أنها « غضب » أما إذا كان الطفل أمام تهديد فسوف نحكم على الاستجابة بأنها خوف ... وهكذا . ومعنى ذلك أن نفس الاستجابة الانفعالية قد تظهر لعدة أسباب وأن الذى يميز فى كل حالة هو المثير فقط وليس الانفعال .

ولقد دعى ذلك العالمة النفسية « كاترين بردجز » (Bridges, 1932) إلى تعديل فى نظرية واطسن ومورجان لا يزال يحظى بالقبول بين علماء النفس حتى الآن . وتقرر هذه العالمة أن الطفل يولد بانفعال أساسى هو عبارة عن استثارة عامة (generalized excitement) وعن طريق النضج تتمايز هذه الاستثارة العامة فتصبح : سروراً أو محنة ، ثم تتمايز مرة أخرى إلى تعبيرات انفعالية أكثر تخصصا . ويبين الشكل (١١ – ١) هذه المراحل التى تتمايز فيها الانفعالات والعمر الزمنى الذى تظهر فيه كل مرحلة .



شكل ١١ - ١ :
ويبين الأعمار التقريبية لمراحل تمايز الانفعالات المختلفة

الابتسام :

بالقدر الذى تثير به ابتسامة الطفل وضحكه البهجة والسرور فى نفوس الكبار فإنها لازالت تثير الحيرة لدى علماء النفس فيما يتعلق بالأسباب التى تدعو الطفل إلى الاستغراق فى مثل هذا السلوك أحيانا .

على أن الذى لا شك فيه هو أن الابتسام والضحك سلوك عام لدى جميع أفراد الجنس البشرى ، حتى ليقال إن الإنسان حيوان ضاحك . ويبدو لذلك أنه سلوك غير متعلم ، أى أنه أولى وتحدده عوامل بيولوجية ، وإن كانت العوامل الاجتماعية لا تستبعد تماما كعوامل مؤثرة فى نمو هذا السلوك فى مراحل معينة .

وتبدأ الابتسامة الأولى فى الشهر الأول من حياة الطفل فى حين يبدأ الضحك فى الشهر الرابع . ويؤكد وجود أساس بيولوجى لهذه الاستجابات ، أنها تظهر حتى لدى المكفوفين والصم والبكم ، فى نفس الوقت تقريبا ، الذى تظهر فيه لدى الأطفال العاديين . على أن أهمية الدور الاجتماعى أيضا تؤكده انطفاء هذه الاستجابات لدى المكفوفين إذا لم تدعم فى الوقت المناسب بوسائل غير مرئية كما سيتضح فيما بعد .

ولقد أوضحت الأبحاث (Sroufe& Waters, 1976) و(Bowlby, 1969) أن ابتسامة الطفل تمر بثلاث مراحل . خلال السنة الأولى من الميلاد :

المرحلة الأولى : هى تلك التى تظهر فيها الابتسامة التلقائية أو الانعكاسية وذلك عقب الولادة بقليل . فالابتسامة فى هذه المرحلة عبارة عن انفراج الفم لمدة قصيرة ، دون أن يصحب ذلك التجعدات التى تظهر فى العضلات المحيطة بالعين والتى تميز ، فيما بعد ، الابتسامة الاجتماعية . وترتبط الابتسامة فى هذه المرحلة بذبذبات فى نشاط الجهاز العصبى المركزى . وقد تحدث دون مثير خارجى معين : فهى قد تحدث مثلا نتيجة لاضطراب المعدة كما تحدث نتيجة لصوت إنسانى عال ، أو نتيجة للمس الخد أو البطن أو غير ذلك . وغالباً ما تحدث هذه الابتسامة أيضا أثناء النوم . وإذا كانت هذه الابتسامة تظهر كاستجابة للعديد من المثيرات على هذا النحو ، لذلك فإنها لا تعتبر ذات صبغة اجتماعية حقيقية (Wolff, 1963) (انظر الشكل ١١ – ٢) .

المرحلة الثانية : وتبدأ فى الأسبوع الخامس فى المتوسط وفيها تظهر الابتسامة الاجتماعية العامة أو غير المميزة nonselective social smile وتوصف الابتسامة فى هذه المرحلة بأنها تكون أكثر اتساعا مما كانت عليه فى السابق كما أنها تكون مصحوبة بتجعد الجلد وإن كانت لا تستمر طويلا . أما الطفل نفسه فإنه يكون متيقظاً بدرجة أكبر منه فى السابق كما أن عيناه تكونان أشد بريقا (Wolff, 1963) .



شكل (١١ - ٢)

إبتسامة الطفل فى الشهر الأول مجرد إنعكاس

وتوصف الابتسامة فى هذه الفترة بأنها اجتماعية لأن أكثر الأشياء فاعلية فى أثارتها هو الوجوه الإنسانية أو ما يشبهها . وربما ذهب ظن بعض الآباء إلى أن أصوات المداعبة من الكبار هى العنصر الفعال فى ابتسام أطفالهم ، إلا أن البحوث قد أوضحت أن ما يؤدى إلى الابتسام هو حركة الوجه الصاعد الهابط أمام الطفل . وقد يكون لأصوات المداعبة دور مساعد ، ولكن المثير الحاسم لاستجابة الابتسام تبعا لهذه الأبحاث – هو الشكل الكامل لوجه يتحرك .

أما وصف الابتسامة فى هذه المرحلة بأنها غير متميزة فذلك لأن الطفل فى هذه المرحلة لا يميز بين الوجوه التى يبتسم لها والوجوه التى لا يبتسم لها . فهو يبتسم للوجوه المألوفة والوجوه غير المألوفة ، للغريب كما للقريب ، بل أكثر من ذلك فإن مجرد هيئة وجه ، حتى بدون أن يتحرك ، قد يكون مثيراً لابتسام الطفل ، سواء كان هذا الوجه هو وجه بشرى أم مخططا لوجه بشرى . وباختصار فإن أى شىء تتوافر فيه الملامح والخصائص الأساسية المميزة للوجه البشرى يمكن أن تثير ابتسام الأطفال . فالأطفال يبتسمون لقناع ضخم كما يبتسمون لكاريكاتير مبسط لوجه بشرى ، ويبتسمون لصورتهم فى المرآة ، كما يبتسمون لصورة أى وجه آخر يعرض عليهم (Spitz, 1964) .

المرحلة الثالثة : ولابد لنا أن ننتظر حتى الشهر السادس للميلاد تقريبا لكى نحصل من الطفل على ابتسامة اجتماعية مميزة ، أى ابتسامة تصدر بالنسبة لوجوه دون أخرى . والوجوه التى يبتسم لها فى هذه المرحلة بالطبع هى الوجوه المألوفة . ذلك أن فى هذه المرحلة يكون الطفل قد استطاع أن يُكوّن تصورا ذهنياً للأحداث التى تمر به ، أو هيكلاً عاماً لها ، وذلك نتيجة لتكرار اتصاله بالبيئة . وتعتبر هذه القدرة الجديدة على تكوين تصور ذهنى للأحداث أساساً ضرورياً لادراك الفرق بين شكل جديد وشكل قديم ، شكل مألوف وشكل غير مألوف . هذا التمييز بين شكل وآخر يحتاج أيضا ، إلى جانب الاحتفاظ بانطباعات عن الأحداث التى يعرض لها الطفل ، إلى إدراك للتفاصيل البارزة داخل الشكل الكلى وإلى القدرة على تثبيت الانتباه وتركيزه مدة أطول ، وإلى القدرة على متابعة الأشياء المتحركة ، وكلها تكون قد نمت عند الطفل فى هذه المرحلة .

وسواء كانت ابتسامة الطفل الاجتماعية مميزة أو غير مميزة ، فالواضح أن الوجه الإنسانى يلفت نظر الطفل ويثير لديه استجابة الابتسام أكثر من أى شىء آخر ، فالابتسامة الاجتماعية فى الواقع هى استجابة تنمو بشكل خاص بالنسبة للوجه الإنسانى بالذات . وهى تصدر له فى وضعه الكامل وليس فى وضعه الجانبى ، وفى وضعه الطبيعى وليس فى وضعه المقلوب ، وفى شكل يتضمن معالمه الرئيسية وليس فى شكل مشوه له (أى بدون عينين مثلا أو بوضع الأجزاء فى غير موضعها) (Kagan, 1966) و(Watson, 1972) وسوف يتبين فى موضع

آخر العوامل التى تحدد مثل هذا النمو ، إلا أن المهم الآن هو كيف تؤثر الابتسامة فى العلاقة المتبادلة بين الصغير والكبير .

لقد سبق أن أشرنا أن الابتسامة من أشد الاستجابات ، التى تصدر من الوليد ، تأثيراً فى اتجاه الحاضنين أو غيرهم نحو الطفل . ولقد أوضح « وولف » (Wolff, 1963) كيف أنه بمجرد ظهور الابتسامة الاجتماعية فى سلوك الوليد تنهال تعليقات المحيطين على ذلك التغير فى سلوكه بما يعنى أنه قد نما وأصبح « يعرف فلانا » أو « سُر من مداعبة فلان » . وهكذا تجذب ابتسامة الوليد الكبار المحيطين وتدفعهم إلى أن يقضوا معه وقتاً أطول يداعبونه ويهدهدونه . وهنا يمكن أن نقول إن الوليد قد كسب أول معركة فى نموه الاجتماعى . ذلك أن التفاعل المتبادل المبنى على الابتسام من ناحية الطفل ، وهى استجابة محببة لدى الكبير ، من ناحية ، وما يتبع ذلك من تدعيم عادة الابتسام نتيجة لما يصدر من الكبار من ردود أفعال سارة للطفل من ناحية أخرى ، كل ذلك يقوى علاقة التواد بين الطرفين . وتنمو هذه العلاقة وتصير أقوى فأقوى كلما سار التفاعل المتبادل فى نفس الاتجاه .

ويؤكد هذا التصور دراسات « لاباربرا وآخرين » (La barbra, Izard& Parisi, 1976) التى أوضحت أن الوليد يستطيع ابتداء من الشهر الرابع أن يميز الانفعالات التى تظهرها تغيرات الوجه البشرى . فهو فى هذا الشهر يطيل النظر إلى الوجوه المعبرة بالفرح ، أكثر مما يفعل بالنسبة للوجوه الغاضبة أو المحايدة . ومعنى ذلك أن الوجوه المعبرة عن الفرح تستدعى عند الطفل الشعور بالارتياح ، وهى تفعل ذلك لما سبق وأن اقترنت به من خبرات سارة يثيرها الكبار لدى الطفل عند ابتسامه . وتصبح المسألة كما يصورها « واطسن » (Watson, 1972) أشبه « بالمباراة » . فالوليد يتعلم تدريجيا أن استجابات معينة من ناحية الحاضن تصدر كنتيجة لأفعاله هو . مثلا : قد يقوم الحاضن بأصدار أصوات عندما يصدر الوليد أصواتا ، أو قد يقوم الحاضن بدغدغة الوليد عندما يحرك هذا الآخر رجليه . وعلى نفس النسق فإن الوليد قد يكتسب عن طريق الخبرة أن بإمكانه أن يكسب استجابة سارة من الحاضن عندما يبتسم ، كأن يحمله أو يلاطفه أو يحادثه . وعندما يحدث ذلك يدور التفاعل المتبادل بالصورة التى سبق أن أشرنا إليها .

فى تفسير الابتسام :

ظل الاعتقاد سائداً لمدة طويلة أن ابتسامة الوليد هى عبارة عن سلوك متعلم ، أى استجابة شرطية لوجه الحاضن نتيجة لاقتران هذه الاستجابة بالحصول على الغذاء والأنتباه والاهتمام بأشباع الحاجات الأخرى للوليد . وفى مقابل ذلك قام اتجاه معارض يرى أن ابتسام الوليد للوجه الإنسانى سلوك أولى تحدده عوامل بيولوجية .

وكان لابد أن تقوم البحوث العديدة لالقاء أضواء جديدة على طبيعة هذه الاستجابة وكيفية اكتساب الطفل لها . ولم يتم ذلك إلا فى خلال الخمس عشرة سنة الأخيرة فقط . ولقد أوضحت هذه البحوث أن هناك أكثر من عامل مسئول عن هذه الاستجابة . وقامت بالتالى نظريات مختلفة فى تفسيرها .

إحدى هذه النظريات هى ما يسمى « بالنظرية المعرفية فى تفسير الابتسام » (Cgnitive theory of smiling) وتحاول هذه النظرية أن تفسر الابتسام بأنه تعبير انفعالى أولى بالفرح يمارسه الطفل عندما يشعر بالنجاح فى أداء واجب معرفى (Shultz& Figler, 1970) . ويعتبر هذا التفسير مشتقا من مفهوم بياجية فى الاستيعاب والمواءمة[١] ذلك أن الطفل يجد فى الشيء المرئى الجديد ما يحيره ، لأنه لا يستطيع أن يستوعبه بسهولة فى واحد من أبنيته أو تنظيماته أو أطره المعرفية الجاهزة التكوين . ولذا فإن الطفل يضطر عندئذ إلى أن يتواءم معه ، أى أن يعدل من هياكله أو تنظيماته المعرفية بحيث يستطيع أن يستوعب هذا الشيء الجديد . وإلى أن يحدث ذلك التعديل فإن الطفل يكون واقعا تحت ضغط أو معانيا لحالة توتر . ولكن بمجرد أن يتم ذلك التعديل ويصبح الطفل مستعداً « لاستيعاب » ذلك الشيء الجديد ، يزول ذلك التوتر ويشعر الطفل بالرضا والسرور ، ويؤدى به ذلك بالتالى إلى الابتسام .

ويترتب على هذه النظرية إذا كانت صحيحة أن المدة التى تلزم للطفل لكى يبتسم لمثير مرئى معقد تكون أطول من تلك التى تلزم للابتسام أمام مثير أكثر بساطة ، ولاختيار صحة ذلك التنبؤ عرض المجربون على أطفال فى سن ثلاثة أشهر دمية لمهرج فى حالة تحرك وفى حالة سكون . وقد قصد بذلك بالطبع أن تكون الدمية المتحركة أشد تعقيداً من الدمية الساكنة . ذلك أن محيط الشيء المتحرك يكون أصعب تحديداً منه عندما يكون الشيء ساكناً . وقد وجد أنه بالرغم من أن الأطفال يبتسمون للدمية فى الحالتين إلا أنهم كانوا يبتسمون بشكل أسرع عندما كانت الدمية ساكنة . وكان يسبق الابتسامة فى كلتا الحالتين عملية معرفية شاقة ، ينعكس أثرها بشكل واضح فى الطريقة الهادئة الجادة التى يدرس بها الطفل الدمية قبل أن يبتسم .

وربما كان أقرب إلى ذلك التفسير أيضا ما يحدث لنا نحن الكبار عندما نستمتع بسماع ملحة (نكتة) . فمما لا شك فيه أن جزءاً من هذا الاستمتاع يرجع إلى نجاحنا فى استخدام قدراتنا المعرفية لادراك « النكتة » أى فهم مغزاها . ولا أدل على ذلك من أن النكتة المعادة لا تمتعنا ، كما أن النكتة التى تفسر لنا أيضا لا نشعر إزاءها بنفس الدرجة من الاستمتاع كتلك التى ندركها بأنفسنا .

---

(١) راجع نظرية بياجية فى الفصل السابع من هذا الكتاب .

وباختصار إذن فإن الابتسام فى رأى هذه النظرية يعكس شعوراً بالانجاز أو السيطرة سواء على البيئة الاجتماعية أم على البيئة الطبيعية . والارتياح الذى يصاحب هذا الشعور بالانجاز أو السيطرة أمر طبيعى ، إذ يعتبر الانجاز والسيطرة من الحاجات الأولية ، كما سبق إيضاحه (Souf& Watersm 1976) و(Kagan, 1971) . ويمدنا هذا التفسير بفرصة جديدة لاحتواء مظاهر النمو المختلفة فى هذه المرحلة تحت إطار نظرى موحد .

نظرية أخرى فى تفسير الابتسام هى تلك التى تؤكد وظيفته فى التكيف والمحافظة على البقاء وتسمى « نظرية التطور فى تفسير الابتسام » (Evolutionary Theary of Smiling) ودعاة هذه النظرية هم « فريدمان » و« لورنج » و« مارتن » (Freedman, Loring and Martin, 1967) وتقرر هذه النظرية أن الطفل يولد ولديه القدرة على البكاء والابتسام . وللبكاء قيمته الواضحة فى المحافظة على البقاء لما يستثيره لدى الآباء من سلوك يقلل من آلام الطفل ، وفى مقابل ذلك فإن الآباء أيضا يسرون لنجاحهم فى إزالة الألم عن طفلهما بالقضاء على بكائه ، وإعادة الهدوء إليه مرة أخرى . وربما كان التبادل العاطفى (الانفعالى) الذى يحدث بين الطفل ووالديه فى مثل هذه المواقف هو بداية التعلق بين الطفل ووالديه . وعلى ذلك فإن أى ظاهرة تساعد على تقوية هذا التعلق تعتبر فى صالح الطفل من حيث المحافظة على البقاء . وباستثناء البكاء ، كما سبق أن أشرنا ، فإن شيئا لا يستطيع أن يأسر انتباه الوالدين كابتسامة تصدر من الوليد ، وكذلك فإن شيئاً لا يثير الابتسام عند الطفل - كما سبق أن رأينا - مثل ما يفعل ذلك الوجه الإنسانى أو ما يمثله . وتستمد الابتسامة قيمتها البقائية من هذا التأثر المتبادل . ذلك أن الكبير ، إذ يجد متعة فى ابتسامة الوليد ، فإن ذلك يزيد من استعداده للرعاية والعطاء والتفاعل معه . وعلى هذا النحو تصبح الابتسامة شأنها شأن البكاء ، مصدر تأكيد وضمان لاشباع حاجات الطفل كما أنها تساعد على تقوية التعلق بين الطفل والحاضن . وإذا كان الدافع للابتسام هو البقاء أو السيطرة فإنهما فى النهاية لا يختلفان من وجهة النظر الأساسية لهذا !

وبصرف النظر عن العوامل المسئولة عن الابتسام : ما إذا كانت معرفية انفعالية ، أم أولية - بقائية، فإن بعض الباحثين يؤكد على المضمون الاجتماعى لابتسامة الوليد . ومن هؤلاء « واطسن » و« بولبى » و« فاين » (Watson, 1972) و(Bowlby, 1969) و(Vine, 1973) فالأطفال يميلون إلى الابتسام مثلاً عندما يكونون مع آخرين وليسوا بمفردهم . كذلك فإن الابتسام يشجع على زيادة التواد وجذب انتباه الآخرين . وفى أثناء فترة المهد يصبح الابتسام بشكل متزايد سلوكاً يستطيع الطفل عن طريقه أن يمارس ضبطاً على المحيط الاجتماعى الذى يعيش فيه .

وبالرغم مما يبدو من تعارض بين هذه الآراء جميعاً ، إلا أننا نستطيع أن نجد لدى كل رأى من هذه الآراء ما يمكن أن يضيفه إلى القصة الكاملة للابتسام . فقد تكون استجابة

الابتسام بالفعل استجابة تكيفية أولية تساعد الطفل على المحافظة على البقاء ، شأنها فى ذلك شأن البكاء ، ويؤيد ذلك الملاحظات التجريبية التى أجريت على الأطفال المكفوفين . فقد وجد أن هؤلاء يبتسمون لأول مرة فى نفس الوقت الذى يبتسم فيه الأطفال المبصرون أى فى حوالى الأسبوع الخامس للميلاد . وما لم يدعم هذا الابتسام - بقصد - عن طريق بعض الاستجابات السارة من ناحية الكبير ، كالدغدغة والتلامس والاحتضان وغير ذلك (كبديل للمدعمات البصرية عند المبصرين) ، فإن كمية الابتسام سرعان ما تقل . وبمجرد أن يكف الطفل عن الابتسام بعد هذه الفترة التلقائية، يصبح من الصعب ، إن لم يكن من المستحيل ، استدعاء الابتسام لديه مرة أخرى (Freedman, 1964) و(Fraiberg, 1976) .

ومعنى ذلك أن استجابة الابتسام وإن كانت تصدر فى البداية بشكل أولى إلا أنها لا تثبت وتصبح سلوكاً اجتماعياً إلا من خلال التفاعل الاجتماعى المتبادل بين الوليد والحاضن . وفى هذا الأطار يمكن أن تفسر لنا النظرية المعرفية كيف ترتبط استجابة الابتسام بأحداث معرفية معينة ، فى إطار النزعة الأولية إلى السيطرة أو الكفاءة . وبتقدم السن يستطيع الطفل أن يتنبأ باستجابات الآخرين ، وأن يتعرف بالتالى على دوره كمدعم فى محيطه الاجتماعى . وسرعان ما يصبح فى مقدوره التعرف على المواقف التى يكون فيها الابتسام شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعى المطلوب والمفيد معا . وبذلك تكون قد التقت النظريات جميعا فى الإطار الموحد الذى رسمناه لهذا الكتاب .

*التعلق :

✓مظهر آخر من مظاهر السلوك الانفعالى والاجتماعى عند أطفال هذه المرحلة هو رغبتهم الشديدة فى أن يكونوا قريبين - إلى حد الالتصاق - من أفراد آخرين لهم مكانة معينة لديهم . فالأطفال فى هذه المرحلة يميلون إلى التشبث بشخص أو آخر من الكبار المحيطين ويطلبون منه أن يحملهم ، ويتبعونه فى مجيئه ورواحه ، ويبكون إذا تركهم ، وهكذا . ويسمى هذا النمط السلوكى « بالتعلق » ولعله لا توجد عملية أخرى أشد تأثيرا وأقوى فعالية وأكثر أهمية بالنسبة للنمو فى المراحل التالية ، من تعلق الطفل بشخص يحتل لديه المكانة الأولى كحاضن وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه .

✓ويبدأ تعلق الطفل بشخص معين (أو بأشخاص معينين) فيما بين الشهر السادس والشهر التاسع من عمره . ويزداد ذلك حدة فى الأشهر القليلة التالية . ويكون التعلق عندئذ مصحوبا بمشاعر قوية وأحياناً عنيفة . ويبدو ذلك فى بهجة الطفل وسروره عند استقبال الحاضن ، وفى أسفه وأحيانا هياجه وغضبه عند مفارقته له . ففى هذه السن غالبا ما يضطرب شعور الأطفال بشدة عندما ينفصل عنهم الأشخاص الذين تعلقوا بهم ، كما يحدث مثلا عندما

يترك الطفل للخادم أو المربية أو أى جليس آخر ليست لهم به صلة ، أو عندما يترك الطفل فى مؤسسة لرعاية الأطفال أو ما شابه ذلك .

كيف تفسر هذه الظاهرة ؟ الواقع أن آراء علماء النفس فى تفسير ظاهرة التعلق هذه قد تغيرت فى السنوات الأخيرة تغيراً جذرياً . فلقد كان السائد حتى وقت قريب نظريتان أساسيتان فى تفسير التعلق *النظرية الأولى هى نظرية التحليل النفسى التى تصف « التعلق » بأنه علاقة بموضوع الحب . فالأم باعتبارها مصدراً لاشباع الحاجات الأساسية للطفل تصبح « موضوعا للحب » وتعلق الطفل بها إنما يعبر عن رغبة عند الطفل فى الحصول على هذا الموضوع .

* أما النظرية الثانية فهى نظرية التعلم التى تقرر أن الطفل يصبح متعلقا انفعاليا بالأم (أو الحاضن) لارتباطهما عنده بخفض التوتر فالأم تكون فى البداية مثيراً محايداً بالنسبة لطفلها ، ولكن بعد أن تقترن لديه عدة مرات بأحداث سارة كالتغذية وإزالة الألم فإنها تكتسب فيما بعد — نتيجة لهذا الاقتران — خصائص إيجابية فتصبح مرغوبا فيها لذاتها .

على أن التجارب التى قام بها « هارى هارلو » (Harlow, 1972) وجماعته على القردة[1] فى هذا الصدد قد أوضحت أن مسألة تعلق الطفل بالحاضن هى فى الواقع مسألة أكثر تعقيداً مما كان يظن فى السابق . لقد قام هارى هارلو بتجاربه هذه فى مختبر التدريبات فى جامعة وسكنسن ، وكانت تجاربه الأولى تسير كالآتى : كانت أطفال القردة تفصل عن أمهاتها بعد ولادتها بست إلى اثنتى عشرة ساعة ، ثم تربى بعد ذلك مع أمهات بديلة مصنوعة إما من الأسلاك الثقيلة أو من الخشب المغطى بقماش وبرى (انظر الشكل ١١ — ٣) . وفى إحدى التجارب كان كلا هذين النوعين من الأمهات الصناعية موجود بالقفص ، ولكن إحداها فقط كانت مزودة بحلمة يمكن للقرد الطفل أن يرضع منها . فكان بعض القردة الأطفال يرضع اللبن عن طريق الأم المصنوعة من الأسلاك والبعض الآخر يرضع عن طريق الأم المصنوعة من القماش الوبرى . ولقد وجد أنه حتى فى الحالات التى كانت فيها الأم السلكية هى مصدر التغذية ، فإن القرد الطفل كان يقضى وقتا أطول ملتصقا بالأم الوبرية .

ولقد استنتج هارلو من ذلك أن حالة الارتياح الناتجة عن التلامس مع الأم ، وليس اقترانها بالحصول على الطعام هو الذى يعمل على تقوية تعلق الطفل بها ، على الأقل فى حالة هذا النوع من القردة .

---

(١) نوع معين من القردة ذو ذيل قصير وتعيش فى الهند (Rhesus Monkeys) .



شكـل ١١ - ٣

يفضل القردة الأمهات البديلة المصنوعة من القماش حتى ولو كانت التغذية من الأمهات السلكية

وفى دراسات تالية اتضح أن التغذية كذلك تؤثر فى درجة تعلق القرد الطفل . فعندما زود أطفال القردة بأمين كل منهما مصنوع من القماش الوبرى ، وكانت واحدة منهما فقط هى التى تشكل مصدر التغذية ، أى أنها هى وحدها التى كانت مزودة بالحلمة ، وجد أنه ، فى مرحلة مبكرة من حياة الطفل القرد ، نما لديه تفضيل لتلك التى تمده بالغذاء عن تلك التى لا تؤدى هذه الوظيفة .

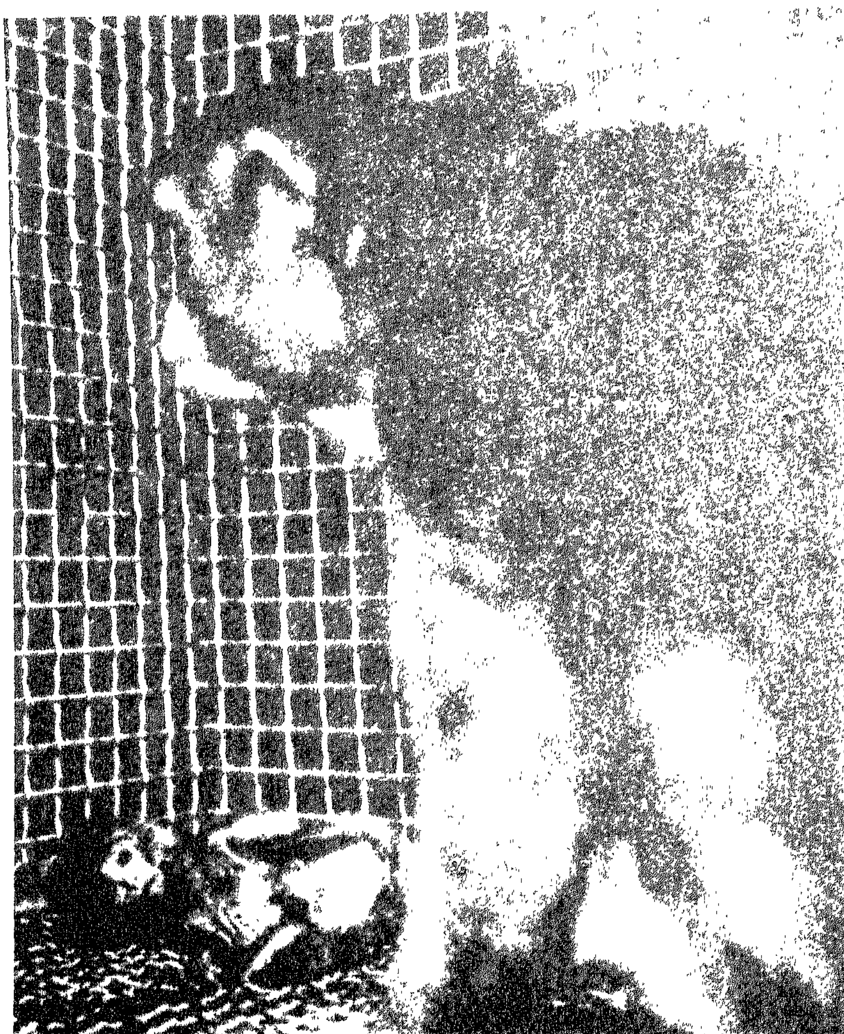
ووجد كذلك أنه بالرغم من أن الارتياح الناتج عن التلامس مع الأمهات الوبرية قد ساعد على نمو السلوك السوى لدى الأطفال فى أثناء الطفولة ، إلا أن هذه القردة التى تربت مع أمهات بديلة ، بشكل أو بآخر ، قد أصبحت فيما بعد غريبة الأطوار . فقد لوحظ عليها الانغماس فى أنماط من القوالب السلوكية الثابتة كأن تعلق نفسها وتأخذ فى التأرجح للأمام وللخلف بشكل ثابت وبدون توقف . كذلك فقد غلب على سلوكها العدوان بلا هدف كأن تهاجم الأطفال أو تلحق الأذى بأنفسها وهكذا .

وعندما انجبت هذه القردة (التى ربيت بدون أمهات) أطفالا فى المستقبل كان سلوكها الأموى بعيداً كل البعد عن السلوك « الطبيعى » بالنسبة لتلك الحيوانات . فقد كانت هذه الأمهات إما غير مبالية ، أو مسيئة ، نحو أبنائها فالأم غير المبالية لم تكن ترضع صغارها أو تريحهم أو تحميهم ، ولكنها لم تكن تؤذيهم . أما الأمهات المسيئة فقد كانت تعض صغارها بعنف أو تؤذيهم إلى الحد الذى مات معه الكثير من هذه الصغار (انظر الشكل ١١ - ٤ ، ١١ - ٥) .

هذا الرفض والوحشية من ناحية الأمهات (التى ربيت بدون أمهات) ، أثار السؤال عما إذا كانت صغارها سوف تتعلق بها . والجواب بناء على نظرية التعلم هو لا بالطبع ، فالأم هنا مقترنة بخبرات مؤلمة وليس بخبرات سارة . على أن هارلو قد وجد العكس . وجد أن أطفال هذه الأمهات كانوا لا يكفون عن السعى للحصول على التلامس مع أمهاتهم . فمرة بعد أخرى ، ولفترات طويلة ، يحاول الطفل أن يتلامس مع أمه ، ولا يكف عن ذلك بالرغم من طرده المتكرر فى كل مرة يقوم فيها بالمحاولة .

ولعله من الممتع حقا فى هذا الصدد أن نعلم أن هذه المحاولات المتكررة قد انتهت « بإعادة تأهيل » بعض هذه الأمهات . فبعد عدة أشهر أصبح بعض هذه الأمهات (التى تربت بدون أمهات) ، أقل رفضا وأقل عقابا لأبنائها . بل إن بعضها - فى الواقع - قد أصبح أكثر حدبا على أطفاله من الأمهات العادية ولعل هذا يذكرنا بالدور الإيجابى للطفل ، الذى تحدثنا عنه فى بداية هذا الفصل .

والآن هل يمكن أن نعمم نتائج هذه الأبحاث على التعلق لدى الأطفال الآدميين ؟ بعض الباحثين يعتقد أن هناك استمرارية فى سلوك التعلق ابتداء من الثدييات الدنيا إلى بنى



شكـــل ١١ - ٤

أم ربيت بدون أمهات . يلاحظ عدم مبالاتها بطفلها



شكـــل ١١ – ٥

أم ربيت بدون أمهات يلاحظ اساءتها إلى طفلها

الإنسان فيرى « جون بولبى » (Bowlby, 1969) مثلا أن التعلق استجابة أولية وظيفتها حماية الصغير من الافتراس . وهو يعتقد – تمشيا مع حقائق علم سلوك الحيوان – أن الطفل يسعى إلى الالتصاق بالأم عندما تكون موجودة وعندما تكون هناك مواقف مخيفة . هذه الجهود من ناحية الطفل تثير بدورها استجابة الحماية من ناحية الأم . وبالتالى يرى « بولبى » أن إيقاع العقاب على سلوك التعلق هذا لا يطفؤه ، وإنما يقويه . ذلك أن العقاب يشكل تهديداً يدفع بالطفل بشكل أولى إلى أن يتعلق بأمه . ولكننا نظل ، مع ذلك ، فى حاجة إلى التجارب العلمية لكي نثبت هذا الرأى النظرى أو ندحضه .

فى هذا الصدد قام « شافر » و« امرسون » (Schaffer& Emerson, 1964, a) بدراسة نمو عملية التعلق فى مجموعة من الأطفال ابتداء من الأسابيع الأولى للولادة حتى الشهر الثامن عشر من العمر . وكان مقياس درجة التعلق فى هذا البحث هو رد فعل الطفل فى سبعة مواقف مألوفة فى الانفصال ، كأن يترك الطفل وحيدا فى الغرفة مثلا . ووجد الباحثان أن هناك فروقا فردية واضحة بين الأطفال من هذه الناحية . فكان الأطفال يختلفون فيما بينهم مثلا من حيث العمر الذى يبدأ يظهر فيه التعلق ، وكذلك من حيث شدة تعلقهم ، كما وجد أن بعض الأطفال يتعلقون بشخص واحد والبعض الآخر يتعلق بعدد من الأشخاص . كذلك أوضحت الدراسة أن التعلق يرتبط بسرعة استجابة الأم لبكاء طفلها ، وبمقدار التفاعل الذى تبادر هى به ، فى حين أن مجرد وجودها (مقاسا بالوقت الذى تمضيه الأم مع طفلها) لا علاقة له بالتعلق .

على أن الذى يهمنا بشكل مباشر فى هذا البحث هو أنه أمدنا بشواهد واضحة على صدق الرأى القائل بأولية استجابة التعلق ، أى أنها غير متعلمة . فقد وجد أن موضوع التعلق الرئيسى فى ٣٩٪ من الحالات المستخدمة فى هذا البحث لم يكن هو الشخص المسئول أساسا عن تغذية الطفل ورعايته الجسمية . كما وجد فى ٢٢٪ من الحالات أن موضوع التعلق لم يسهم بأدنى قدر فى الرعاية الجسمية للطفل . أما الذى يبدو أنه كان المحدد الرئيسى لاختيار الطفل للشخص الذى يتعلق به ، فهو مقدار ما يلقاه الطفل من استثارة ومن انتباه من ناحية الكبير ، وليس من اشباع لحاجاته البيولوجية .

وعلى أساس من هذه النتائج قدم « شافر » و« امرسون » وجهة نظر تتفق إلى حد كبير مع وجهة نظر « بولبى » ومع تجارب « هارلو » ، وهى : أن الأطفال مولودون ولديهم حاجة أولية إلى أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع . هذه الحاجة ليس لها شكل واحد محدد يفضله الطفل عن غيره ، بل تظهر فى عدة أشكال تختلف من طفل إلى آخر ، ومن مرحلة نمائية إلى مرحلة أخرى . أما عن الفروق الفردية فى شدة التعلق فهذه ترجع إلى أمرين : **الأمر الأول** يتصل بالخصائص التكوينية للطفل . فالأطفال يختلفون فيما بينهم من حيث المستوى الأمثل للاستثارة التى يحتاج إليها كل منهم . **والأمر الثانى** يرجع إلى عوامل

بيئية ، أى إلى الأفراد المحيطين أنفسهم ، فبعض هؤلاء يستطيع أن يقوم بدور المستثير للطفل أكثر من البعض الآخر . ومعنى هذا أنه إذا وجد الطفل من يشبع له حاجته إلى الاستثارة بالدرجة التى تتفق مع المستوى الأمثل له ، فإن مثل هذا الشخص هو الذى يفضله الطفل عن غيره من حيث التعلق ، أى أن الطفل يتعلق بهذا الشخص بدرجة أشد من غيره . ولا فرق هنا فيما إذا كان هذا الشخص هو الأم أو المربية أو الأب أو أى حاضن آخر غير هؤلاء . مرة أخرى نجد أن بحث الطفل عن الثقة وحاجته الأولية إلى الكفاءة يوجهان سلوكه الاجتماعى إلى حد كبير . والتوجيه هنا هو فى اختيار الشخص الذى يشبع عند الطفل هذه الحاجة ، إذا كان لدى الطفل فرصة الاختيار لشخص يتعلق به .

والخلاصة إذن فى طبيعة التعلق ، أن الطفل - كما أوضحت ذلك البحوث الحديثة - يميل بشكل أولى إلى أن يكون قريباً بدرجة ما من أفراد مجتمعه ، وأن تعلقه ببعض هؤلاء الأفراد ليس نتيجة لعملية تعلم . ذلك أن حاجته إلى التلامس والاستثارة والانتباه من ناحية أفراد مجتمعه لا تقل أهمية عن حاجاته البيولوجية (الطعام والشراب والاخراج والبعد عن الألم) ، بل إن لها نفس الوظيفة فى المحافظة على بقائه كما لتلك الحاجات سواء بسواء ، والشخص الذى يستطيع أن يشبع حاجات الطفل المرتبطة بالتعلق بأن يحتضنه ويلاعبه ويحادثه ويبتسم له ويستثير انتباهه ، هو الذى يكسب تعلقه به أكثر من ذلك الذى يهتم فقط بتغذيته وتنظيفه ، ثم يضعه فى فراشه أو بين ألعابه ويجلس معه فقط كمراقب وليس كمشارك . وكما يقول « لام » (Lamp, 1975) فإن الفرصة التى قد تتاح للأب لكى يقوم فيها بالتفاعل مع الطفل لفترة قصيرة ، ولكنها مليئة بشحنة انفعالية قوية ، كل مساء ، قد تفوق فى تأثيرها الساعات الأطول التى تقضيها الأم مع الطفل مهمومة مكدورة أثناء النهار (ص ٢٤٩) . ولكن ماذا يكون رد فعل الطفل نحو هذه الأم ذاتها أو أمثالها ممن لا يوفرون الظروف المثلى لاشباع حاجته الأولية إلى التعلق ؟ إن الإجابة على هذا السؤال تقودنا فى الواقع إلى الحديث عن أنواع التعلق .

أنواع التعلق :

قامت كل من « مارى اينزوبرث » و« سيلفيا بل » (Ainsworth& Bell, 1973) بدراسة لبيان كيف تنمو الفروق الفردية فى سلوك التعلق عند الطفل نحو الأم ، ووجدت هاتان الباحثتان أن الأطفال يستجيبون بطرق ثلاثة نحو عودة أمهاتهم بعد تركهم لهم لمدة قصيرة : فالبعض كان يريد أن يكون قريبا من أمه ، والبعض الآخر كان يعانى من التناقض الوجدانى من هذه الناحية (فالبرغم من أنه كان يسعى إلى التلامس مع أمهاته إلا أنه فى نفس الوقت كان يقاوم ذلك) . أما البعض الثالث فلم يكن يسعى إلى التلامس مع الأم عند

عودتها ، وإذا ما حاولت الأم ذلك كان يشيح بوجهه عنها . ولقد لاحظت الباحثتان أن أمهات المجموعة الثالثة كن من النوع الذى لا يحب التلامس الجسدى مع أطفاله ، أو على الأقل لا يكترث له .

وفى نفس الوقت وجدت « كلارك ستيوارت » (Clark- Stewart) ، وكذلك « ستاتيون » و« اينزورت » (Stayton& Ainsworth, 1973) أنه ، إذا كانت الأم تحظى بقدر كبير من القدرة على التعبير عن الحب . وكانت واضحة الاستجابة لمشاعر الوليد . ووفرت له العديد من المناسبات التى تحقق له الاستثارة الاجتماعية كاللعب واللعب ، فإن ذلك يساعد على تنمية نوع من « التعلق الآمن » لديه .

وعلى العكس ، إذا لم يستجب الكبير إلى حاجات الصغير بشكل مستقر ثابت ، أو إذا استجاب بطريقة غير مناسبة : كأن يهمل مطالبه مثلا ، أو يؤجل استجابته لبكائه ، أو ما إلى ذلك ، فإن النتيجة اللازمة هى نمو علاقة غير آمنة ، علاقة تكون فيها الثقة مزعزعة ، والتنبؤ منعدم والتوقع مثير للقلق . وهذا النوع من التعلق هو ما يسمى « بالتعلق القلق » (أو غير الآمن) .

وقد عرف التعلق القلق بأنه ذلك الذى يعبر عنه الطفل ببكائه الشديد لمدة طويلة عندما يفصل عن أمه ، ثم ببكائه مرة أخرى عندما يجتمعان . كذلك فإن الطفل ذا التعلق غير الآمن يبكى عندما يبعد عن الالتصاق العضوى بجسم الأم ، أى عندما تضعه أمه على الأرض أو على الفراش أو غير ذلك . بعيداً عنها . ويؤكد الباحثان هنا أن الطفل يكون قلقا جدا على وجود الحاضن باستمرار فى متناول يده .

أما التعلق الآمن فقد عرف بأنه ذلك الذى يظهر فيه الطفل – على العكس من سابقه – درجة أقل من الاحتجاج عند غياب حاضنه ، كما يظهر فرحه وترحيبه بالحاضن عندما يعود إليه . وهو الذى يبدو فيه الطفل ، كذلك ، وكأنه واثق من أن الحاضن فى متناول يده .

تشير الأبحاث إذن إلى وجود فروق فردية بين الأطفال من حيث نوع التعلق وشدته . وأن هذه الفروق ترجع بدورها إلى شكل التفاعل بين الحاضن والطفل فى الأشهر الأولى من حياة ذلك الأخير . إلا أن الأبحاث لم تقف عند هذه الحلقة من سلسلة الأحداث ، بل تعدتها أيضا إلى أثر التعلق ذاته فى نمو الطفل مستقبلا ، وفى جميع النواحى : معرفية كانت أم انفعالية أم اجتماعية . وهذا هو ما سنتعرض له فى الفقرة التالية .

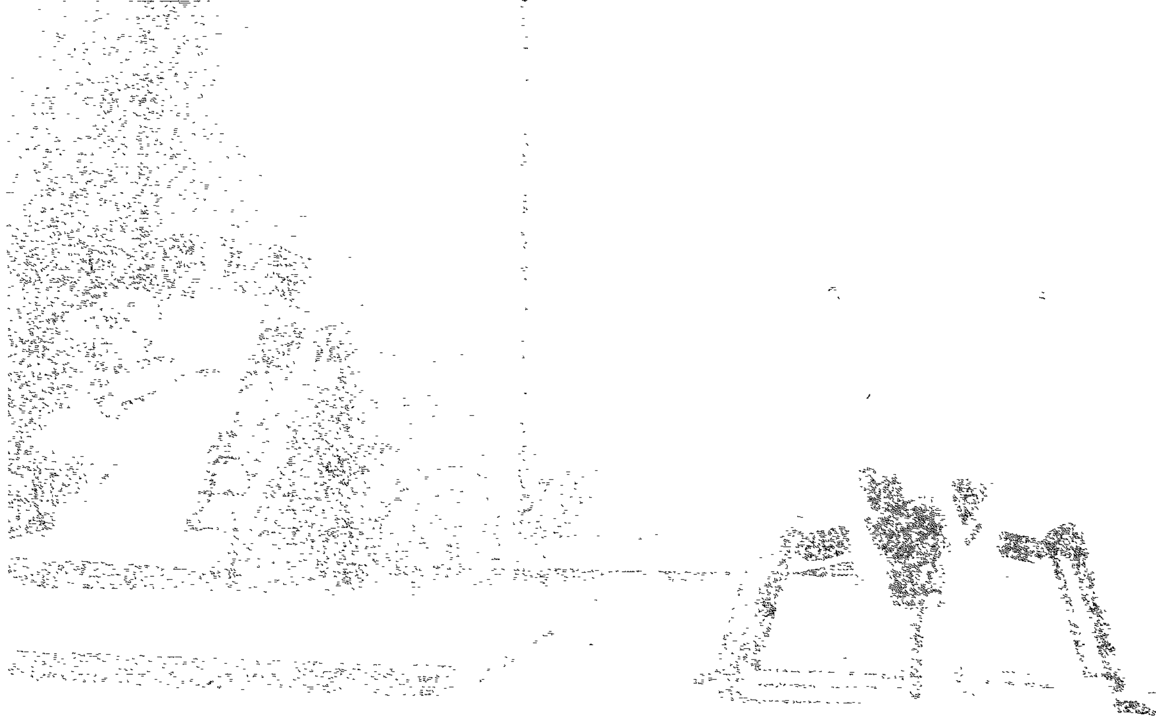
أهمية التعلق بالنسبة للنمو مستقبلا :

قد يبدو من التناقض أن نقول إن لعملية التعلق آثاراً هامة جدا ، بل وبعيدة المدى ، على إمكانية الانفصال فيما بعد – أى على نمو الطفل مستقبلا ككائن بشرى مستقل ذاتى التوجيه . ومع ذلك فليس فى هذه العبارة أى تناقض فإذا لم ينجح الطفل فى هذه الفترة فى تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة وآمنة مع بعض أفراد مجتمعه (الحاضن على وجه الأخص) ، فسوف يستحيل عليه أن يكوّن الثقة والأمان اللازمين للنمو السوى فى المراحل التالية . إن سلوك التعلق فى العادة تخف حدته عندما يبدأ الطفل ينشغل فى نشاط إنسانى أساسى آخر ، ألا وهو استكشاف البيئة المحيطة به من ناحية ، والتفاعل الاجتماعى مع الآخرين من ناحية أخرى . وفى أثناء القيام بهذا السلوك يواجه الطفل ، فى أغلب الأحيان ، بعض العقبات التى قد تكون جذابة ومخيفة فى نفس الوقت . وعليه فإن الطفل – إذا كان له أن يقوم بمثل هذا السلوك – لابد أن يتوفر لديه ، أولا ، احساس قوى بأن ضرراً ما لن يلحق به . هذا الاحساس هو فى ذاته نوع من الثقة لا يمكن للطفل أن يكتسبه إلا عن طريق علاقة وثيقة وآمنة مع الحاضن ، كما لو كان الطفل يريد أن يحصل على تأكيد من الحاضن بأنه لن يتخلى عنه .

التعلق والاستطلاع :

ولقد أوضح « هارلو » (Harlow, 1972) الدور الذى يمكن أن يلعبه التعلق فى تشجيع السلوك الاستطلاعى الناجح عند الحيوان ، وذلك فى تجاربه على القردة التى تربت مع أمهات بديلة . فقد وجد مثلا أنه إذا وجه أحد هذه « القردة الأطفال » بمثير غريب ، وليكن لعبة ميكانيكية تحدث أصواتا غير مألوفة ، فإنه يفزع فى البداية . فإذا كانت الأم الوبرية موجودة ، هرع إليها وتعلق بها (شكل ١١ – ٦) . ولكن بعد مضى بعض الوقت ، فإن الكثير من هذه القردة الأطفال كان يترك « أمه » لكى يجوب الحجرة أو يستكشف ذلك الشىء الغريب المخيف ، وكأنه قد استقى من تعلقه بأمه هذا ، شعوراً بالأمان شجعه بعد ذلك على الانفصال (شكل ١١ – ٧) .

وعلى العكس من ذلك فإن أطفال القردة التى تربت فقط مع أم من سلك ، لم تظهر أى قدرة على التغلب على الخوف . فقد كانت فى هذه التجارب تجرى نحو الأم ، ولكن دون أن تتعلق بها . بل كانت إما أن تتشبث بشىء وتأخذ فى أرجحة نفسها إلى الأمام والخلف ، أو أن تحك نفسها فى الحائط . ولكنها فى جميع الأحوال لم تستطيع أن تتغلب على مخاوفها بالقدر الذى يجعل بإمكانها أن تذهب لتستطلع الدمية . ذلك أن الأم السلكية كما هو واضح لم يكن لها أى تأثير فى إحداث التعلق ، وبالتالى لم يستطع « أطفالها المتبنون » أن يشعروا معها بالأمان .



شكل ١١ - ٦ استجابة القرد الطفل بالخوف إزاء لعبة متحركة تحدث أصواتا غير مألوفة



شكل ١١ – ٧ تأثير الاحساس بالأمان . الذى استقاه القرد الطفل من أمه . على سلوكه الاستطلاعى بالنسبة للعبة المخيفة

وفى تجارب على الطفل الإنسانى استطاع « راينجولد » و« ايكرمان » (Rheingold and Echerman, 1970) أن يصلا إلى نتائج موازية تماما لما وصل إليه هارلو على القردة . فقد وجدا أنه إذا وضع الطفل وحيداً فى حجرة مع أشياء غريبة ، فإنه يبدى شعوراً بالخوف وانعدام الأمن . ويظهر ذلك فى بقائه دون حراك وفى عدم قيامه بأى سلوك استطلاعى إلا فى القليل النادر ، وبدرجة صغيرة جداً ، إذا حدث . أما إذا كانت الأم موجودة ، فإن الطفل يأخذ فى التجوال لمسافات ، سعياً وراء استطلاع الأشياء الغريبة ، ثم يقفل عائداً إلى أمه وكأنها بالنسبة له شاطىء الأمان . وتتكرر هذه العملية . وفى كل مرة يذهب الطفل إلى مسافات أبعد فأبعد ، قبل أن يعود إلى أمه ليستقى منها الشعور بالأمن . وعليه فإن وجود الأم والثقة التى يشتقها الطفل من هذا الوجود هى التى تجعل سلوك الاستطلاع ممكنا . وإضافة إلى ذلك فقد أوضحت دراسات « اينزويرث » و« بل » (Ainsworth& Bell, 1973) أن درجة استقلال الطفل ومجال استطلاعه ترتبط بشكل مؤكد بنوعية تعلقه بأمه . فإذا كان تعلق الطفل بأمه من النوع الآمن ، فإنه ، وهو فى عامه الأول ، يكون مطمئنا تماما إذا ما أنزلته أمه إلى الأرض فى حجرة غريبة للتجول فى تلك الحجرة واستطلاع ما بهذا المحيط الجديد . أما الأطفال الذين لم يحصلوا من أمهاتهم على تعلق آمن ، فإنهم يحتجون عندئذ بصوت عال ولا يكون لديهم عندئذ أى استعداد للقيام بنشاط مستقل .

التعلق والنمو الانفعالى والاجتماعى : نموذج تجريبى :

ولا يقتصر أثر التعلق الآمن (الذى يوحى بالثقة) ، كما أشرنا سابقاً ، على السلوك الاستقلالى والاستطلاعى فحسب ، بل يظهر أثره أيضا على النمو الاجتماعى والانفعالى بشكل عام وذلك من خلال تأثيره على شكل وطبيعة التفاعل مع الأنداد وغيرهم . وقد أوضحت دراسات حديثة على القردة ، قام بها « سوومى وهارلو » (Suomi& Harlow, 1978) و« سوومى » (Suomi, 1979) ، سلسلة الأحداث الهامة التى تقود الطفل من تعلق آمن بأمه إلى النمو الاجتماعى الانفعالى السوى لتلك الحيوانات عبر التفاعل المثمر مع أفراد القردة الآخرين .

لقد سبق أن قمنا بوصف السلوك غير السوى للقردة (الكبيرة) التى كانت قد تربت مع أمهات صناعية ، أى التى كانت قد حرمت من الاتصال بأمهات طبيعية ، ولكن سمح لها بالاتصال بغير ذلك من أفراد القردة ، سواء من الكبار أم ممن هم فى نفس السن . ولكن ماذا عن تلك التى تحرم من الاتصال بهؤلاء جميعا : الأم والأنداد وغيرهم . أى تلك التى تربى فى عزلة تامة ؟ وما هو الدور الذى يمكن أن يقوم به التفاعل مع الأنداد بشكل خاص من حيث النمو الاجتماعى والانفعالى السوى لتلك الحيوانات ؟ وإلى أى حد يتوقف هذا الدور على نوع التعلق بالأم ؟ تلك هى الأسئلة التى أجابت عنها التجارب المشار إليها هنا .

ولكن قبل أن نعرض النتائج التى واتتنا بها هذه التجارب ، يجب أن نصف أولاً سلوك أطفال القردة فى الظروف العادية . إن أطفال القردة فى هذه الظروف تقضى أياما معدودة فقط - بعد ولادتها - فى اتصال جسدى حميم مع أمهاتها ، ثم سرعان ما تبدأ فى ترك الأمهات لتستطلع البيئة المحيطة . فإذا ما بلغت من العمر ثلاثة أشهر ، فإنها تقضى وقتا مع الأنداد أطول من ذلك الذى تقضيه مع أمهاتها ، أو مع الكبار من القردة . ويستمر هذا السلوك طوال فترة الطفولة ومعظم فترة المراهقة . فصغار القردة تقضى معظم وقتها معاً فى اللعب . ومما يثير الانتباه أن هذا اللعب يتضمن جميع العناصر تقريبا التى يتألف منها سلوك الكبار ، بما فى ذلك النشاط العدوانى والجنسى والتعاونى . فصغار القردة التى لا يتجاوز عمرها الستة أسابيع مثلا يمكن مشاهدتها فى وضع جنسى فى أثناء لعبها ، وفى البداية تكون هذه الأنماط السلوكية فجة بالطبع ، ولكن بمرور الوقت والممارسة تنمو مهارة صغار القردة فى هذه الأنماط بشكل واضح . وتوحى هذه الملاحظات بأن صغار القردة تكتسب المهارات السلوكية الاجتماعية التى سوف تحتاج إليها عندما تكبر ، عن طريق اللعب مع الأنداد .

ولقد درس هذا التفاعل مع الأنداد دراسة تجريبية مستفيضة لبيان أهمية الدور الذى يلعبه فى سبيل التكيف الاجتماعى مستقبلا . ووجد من هذه الدراسات أن القردة الأطفال التى تربت مع أمهات طبيعية ولكنها حرمت من العلاقات مع الأنداد ، لم تتعلم كيف تلعب مستقبلا مع رفاقها من نفس الشىء ، بل أصبحت فيما يلى من عمرها ذات سمات عدوانية شديدة . كذلك كان الحال - وبشكل أوضح - بالنسبة للقردة التى حرمت من الاتصال بالأنداد والأمهات معا .

وإذا كان هذا هو الدور الذى يلعبه التفاعل مع الأنداد فى التكيف الاجتماعى مستقبلا ، فما هو التأثير الذى يمكن أن تحدثه العلاقة مع الأم فى طبيعة هذا التفاعل ؟ لقد كان هذا هو بيت القصيد من التجارب التى أشرنا إليها فى بداية هذه الفقرة . وقد أوضحت هذه التجارب أن المهم فى نمو الكفاءة الاجتماعية لدى القردة موضوع التجارب ، ليس هو مجرد وجود الأنداد ، بل هو طبيعة التفاعلات مع هؤلاء الأنداد . وأن طبيعة هذه التفاعلات تعتمد بدورها على نوع العلاقة بين الطفل وأمه ومدى إستقرار هذه العلاقة . فأطفال القردة التى لا أمهات لها ، مثلا ، تكون منشغلة فى سبيل الحصول على اتصال بأمهات إلى الحد الذى لا تستطيع معه إقامة علاقات لعب عادية مع أندادها. بل تصبح بدلامن ذلك عدوانية بشكل واضح . وبالمثل ، إذا أبعدت الأم الطبيعية عن جماعة الأطفال ، فإن أطفالها يتوقفون مباشرة عن التفاعل مع أندادهم . فإذا ما أعيدت الأم إلى الجماعة مرة أخرى تسرع أطفالها بالاتجاه نحوها عند أول بادرة بالتهديد ، كما أنهم يميلون بشكل عام إلى البقاء قريبا منها . وبالتالى فإن الأطفال فى هذه الحالة يقل لعبهم مع أندادهم .

كل هذه النتائج تدل على أن النمو الاجتماعي والانفعالي السوي لدى القردة يسير في سلسلة من الأحداث الطبيعية ، التي تبدأ من إقامة تعلق آمن بالأم . هذا التعلق يوفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها لاستطلاع البيئة والاشتراك بكليته وبشكل سوي في علاقات مع الأنداد . وعن طريق التفاعل مع الأنداد وغيرهم يتعلم القرد الصغير تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة اجتماعيا بكفاءة فيما بعد . ولعلنا نتساءل الآن : إلى أي حد يمكن أن ينطبق هذا النموذج التجريبي على واقع الطفل البشري ؟ لكي نجيب على هذا السؤال لابد لنا أن نتعرض أولا للبحوث التي أجريت على ظاهرتين أخريين في حياة الطفل البشري ، ونعني بهما قلق الانفصال ، والخوف من الغريب . وذلك باعتبار أن هاتين الظاهرتين هما : من ناحية وسيلة لتقييم نتائج العلاقات المبكرة في حياة الطفل ، ومن ناحية أخرى مؤشرات على النمو الانفعالي والاجتماعي له مستقبلا .

قلق الانفصال :

بعد أن يكون الطفل قد تعلق بالحاضن على النحو الذي رأينا ، فإنه لا يرتاح لمغادرته له ، بل يبدي احتجاجه على ذلك بصورة أو أخرى من الصور . فقد يشعر بالتعاسة ويأخذ في البكاء ، أو يهتاج ويحاول التشبث بالحاضن أو اللحاق به ، أو غير ذلك من أنماط السلوك التي يقال أنها تعكس قلق الانفصال .

وطبيعي ألا يبدأ هذا القلق إلا بعد أن يكون الطفل قد بدأ يتكون لديه « مفهوم دوام الشيء » أي أن الأشخاص الذين يغادرونه يظلون موجودين بالرغم من غيابهم عن بصره . وإلا فكيف يبكي الطفل من أجل شيء يزول بزوال صوته عن عينيه ؟ (انظر الفصل التاسع) .ولذلك فإن هذا القلق لا يبدأ عند الطفل قبل بلوغ الشهر التاسع من عمره على وجه التقريب . وفي هذه الفترة أيضا يكون الطفل قد استطاع أن يميز وجوه الأشخاص الذين تعلق بهم عن غيرهم من الأشخاص ، وغالبا ما يكون هؤلاء هم الأبوين أو الحاضن بشكل عام . وباختصار فإن قلق الانفصال له علاقة بالنمو المعرفي للطفل كما أن له علاقة بنموه الانفعالي والاجتماعي .

وإذا كانت بداية الفترة الحرجة لقلق الانفصال هي عند سن التسعة أشهر فمتى تكون نهايتها ؟ الملاحظ أن الطفل عند نهاية السنة الثانية تقل لديه حدة ردود الأفعال التي تصدر منه عند مغادرة الحاضن له . وقد يعزى ذلك إلى أن قدرات الطفل العقلية في هذه السنة تكون قد نمت بحيث تمكنه من أن يحتفظ بصورة ذهبية ثابتة عن الأشياء في حالة غيابها . كما أنه يكون قد تعلم من خبراته السابقة أن الحاضن عندما يتركه فليس ذلك إلى الأبد وإنما إلى عودة قريبة ، إذا كانت فترات الانفصال قصيرة .

وإذن فالشواهد تنبىء بفترة حرجة يكون فيها الانفصال أشد إثارة للقلق عند الطفل من غيره من الفترات ؛ ذلك أن الطفل فى هذه الفترة يكون – بطبيعة تكوينه النفسى – أكثر حساسية لمواقف الانفصال . ولم يتم تحديد هذه الفترة استنتاجا فحسب ، بل أثبتت الدراسات العلمية صحة هذه الاستنتاجات . فقد أجرى « يارو » (Yarrow, 1964) ملاحظات على مائة طفل تم انتقالهم من أمهاتهم الطبيعية إلى أمهات بالتبنى . فوجد أن الأطفال الذين انفصلوا عن أمهاتهم الطبيعية قبل سن ستة أشهر لم يظهر عليهم سوى الحد الأدنى من درجات التوتر : لم يظهر عليهم الغضب أو الانهباط لمدة طويلة كنتيجة لذلك الانفصال ، طالما كانت حاجاتهم البيولوجية والنفسية مشبعة . فالأطفال فى هذه المرحلة يمكنهم أن يتكيفوا للموقف الجديد (الانفصال لمدة طويلة) بدرجة كبيرة من السهولة .

أما الأطفال الذين انتقلوا فى سن ثمانية أشهر أو يزيد فقد أظهروا جميعا ردود أفعال سلبية كالغضب الشديد والأنزواء وما إلى ذلك . هذه الردود السلبية توحى بأن فصم علاقاتهم العاطفية السابقة كان شديد الوقع عليهم . على أن ذلك لا يمنع من الاستنتاج أن هؤلاء الأطفال سوف يستطيعون فى النهاية تكوين علاقات جديدة مع آبائهم بالتبنى . إلا أن المهم هنا هو ما يمكن أن تتركه هذه الصدمة من آثار نفسية مستقبلا .

ويقرر يارو على أساس ملاحظاته هذه « أن أشد الأوقات حساسية (من حيث قلق الانفصال) هى تلك الفترة التى يكون الطفل فى أثنائها آخذا فى تكوين علاقاته العاطفية بشكل ينحو نحو الاستقرار والثبات . وتقع هذه الفترة على وجه التقريب فيما بين الشهر السادس من العمر ونهاية السنة الثانية . وإن فصم العلاقة فى أثناء هذه الفترة الحساسة مع من يمثل الأم قد يترتب عليه ، فيما يبدو ، جرحاً كبيراً (Yarrow, 1964) .

والواقع أن فترات التكوين تعتبر دائماً فترات حرجة بالنسبة لأى ظاهرة نمائية سواء فى النواحى البيولوجية أم فى النواحى النفسية . ويحتاج النمو ، فى هذه الفترات ، إلى حد أدنى من الظروف البيئية الملائمة كى يسير على أحسن وجه ممكن . وبالعكس إذ لم يتوفر هذا الحد الأدنى من الظروف البيئية فى هذه الفترات ، فقد يؤدى إلى إخلال بالنمو قد لا يمكن علاجه فيما بعد (انظر الفصل الرابع من هذا الكتاب) .

والفترة فيما بين الشهر السادس تقريبا إلى نهاية السنة الثانية تمثل الوقت الذى يكون فيه الطفل متورطا إلى أقصى حد فى تنمية علاقة مركزه على فرد معين (أو أفراد معينين) من الراشدين . وعلى ذلك فالمتوقع أن يسبب أى فصم عنيف لهذه العلاقة ، إثارة للقلق والشك عند الطفل بدرجة كبيرة . أما إذا سمح لهذه العلاقة بأن تنمو فى هذه الفترة فى ظروف مواتية ، فإن ذلك يحصن الطفل ضد أى هزات مستقبلة فى علاقاته الاجتماعية عموما . ذلك أنه يجد فى تلك العلاقة الايجابية الأولى نمطا يقيس على أساسه علاقاته التالية .

إن هذا التحليل للعلاقة الوظيفية بين ظروف الطفل الوجدانية ، وردود الأفعال التى تصدر عنه عند ترك الكبير له فى هذه الفترة الحرجة من نموه الانفعالى ، ليوضح لنا الكثير عما نسميه بقلق الانفصال . فمن هذا التحليل يتضح لنا أنه ليس مجرد مرور الطفل بفترة زمنية معينة هى السبب فى حساسيته الزائدة للانفصال ، ولكن لأن هذه الفترة هى فترة « تكوينية » للعلاقات العاطفية المركزة مع الكبير . وعلى ذلك فإن تفهمنا لقلق الانفصال لا يتم إلا إذا أخذنا فى الاعتبار عدة متغيرات ، بعضها - بالطبع - (وربما كان أهمها) هو ما يتصل بالتاريخ الماضى للطفل فى علاقته بالكبير والبعض الآخر يتعلق بالظروف التى يتم فيها موقف الانفصال نفسه . وعلى هذا الأساس فإننا نتوقع فروقا فردية كبيرة فى هذا المجال .

وفيما يتعلق بالتاريخ الماضى للطفل فى علاقته بالكبير ، أوضحت دراسة كنا قد أشرنا إليها سابقا ، قامت بها « اينزويرث وبل » (Ainsworth& Bell, 1973) ، أن الأطفال الذين يأتون من خلفيات مختلفة من حيث العلاقات الارتباطية مع الأم ، تختلف ردود أفعالهم عندما تعود إليهم أمهاتهم بعد غياب لمدة قصيرة . فقد وجدت هاتان الباحثتان أن الأطفال يستجيبون فى هذا الموقف بطرق ثلاثة مختلفة : كانت الأغلبية ترغب فى أن تكون قريبة من أمهاتها ، وقد فسرت الباحثتان هذه الاستجابة كدليل على وجود تعلق « آمن » مع الأم . وكانت هناك فئة ثانية ، دعيت « بالمتناقضة » فى تعلقها (Ambivalent) حيث كانت تسعى إلى الاقتراب من الأم ، وفى نفس الوقت كانت تقاوم ذلك . أما الفئة الثالثة ، التى سميت « بالمتجنبة » فكانت إما أنها لم تسع إلى الاقتراب من أمها عند عودتها ، أو أنها ، حتى إذا اقتربت هذه منها ، فإنها تتحول مديرة بصرها بعيداً عنها . ولقد لاحظت الباحثتان أن أمهات هؤلاء المتجنبين لم تكن تحب أن تتلامس جسديا مع أطفالها ، أو كانت لا تكترث لذلك .

كذلك وجد أنه إذا نشأ الطفل فى ظروف تتوفر له فيها الرعاية من أكثر من حاضن . له به ألفه ، فإن الطفل فى هذه الحالة يكون مستعداً لإقامة علاقة حب وتعلق مع هؤلاء جميعا . وفى مثل هذه الحالات يكون الطفل محصنا ضد فصم العلاقات العاطفية الآمنة مع الأم ، بالرغم من تكرار تركها له لمدد قصيرة . أوضحت ذلك الدراسات التى قام بها « نيومان ونيومان » (Newman& Newman, 1978) على الأطفال الذين يوضعون تحت رعاية المراكز الأمريكية للرعاية النهارية ، وكذلك تلك التى قام بها « ليدرمان وليدرمان » (Leiderman& Leiderman, 1974) على الأطفال الأفريقيين الذين يربون مع أكثر من حاضن . كما يوضح نفس الشىء أيضا ملاحظاتنا العابرة على أطفال مجتمعاتنا العربية الذين ينشأون فى « الأسرة الكبيرة » ، أى تلك التى تتكون من الجد والجدة والآباء المتزوجين وأطفالهم ، حيث يقيم الطفل علاقاته العاطفية ، ليس فقط مع الآباء ، بل أيضا مع الأجداد والأنداد والأعمام والخالات وغيرهم .

وإلى جانب أنماط التعلق كمتغير له تأثيره فى قلق الانفصال ، هناك أيضا الظروف الراهنة المحيطة بالطفل عند الانفصال . فقد وجد أن قلق الانفصال يزداد عند الطفل إذا تركه الحاضن فى الوقت الذى يكون فيه مريضاً أو عندما يكون فى مكان غير مألوف لديه ، أى فى مكان مختلف تماماً عن المنزل الذى تعود أن يعيش فيه . وقد أوضحت ذلك الدراسات التى قامت بها « اينزورث وآخرين » (Ainsworth, Bell& Stayton, 1971) وكذلك تلك التى قام بها « يارو وبيدرسون » (Yarrow and Pederson, 1972) .

كذلك وجد أن طول مدة الانفصال نفسه لها تأثير على شكل ردود الأفعال التى تصدر تجاهه من جانب الطفل . فقد أجرى « بولبى » (Bowlby, 1969) وزملاءه دراسة على تطور الأساليب السلوكية التى تصدر ، كرد فعل للانفصال ، من جانب أطفال يتراوح أعمارهم فيما بين خمسة عشر شهراً وثلاثين شهراً ، ووجد أن هذه الأساليب تسير فى التتابع الآتى :

أولا : الاحتجاج : البكاء والصياح ومحاولة ملاحقة الحاضن المغادر . النحيب بشكل لا يمكن تهدئته عند الذهاب إلى الفراش . ويكون هذا النمط السلوكى قويا فى الأيام الثلاثة الأولى للانفصال .

ثانيا : اليأس : يقل الاحتجاج ويصحب ذلك الحزن والانزواء . بعض الأطفال يصبحون عدوانيين ويرفضون عروض للصداقة ، أما البعض الآخر فيظهر التعلق بشكل يخلو من الفرح ، وبدون تمييز ، نحو حاضن معين يقوم بدوره مؤقتا .

ثالثا : التباعد : ويلاحظ عندما يجتمع الشمل مرة أخرى بين الحاضن والطفل . عندئذ يتحول الطفل عن الحاضن كلما اقترب منه ذلك الأخير . ويكون الطفل فى هذه الحالة هادئا ، وإن كانت عيناه مليئة بالدموع . كما يبدى الطفل جزعا شديدا من أى احتمال للفراق مرة أخرى .

ولكن ماذا لو اختفى الحاضن من حياة الطفل بالمرة ؟ إن أوضح مثال لهذه الحالة هم الأطفال الذين يودعون بالمؤسسات . ويقصد بالمؤسساتَ هنا ملاجىء الأيتام التقليدية ، وبعض أقسام مستشفيات الأمراض العقلية . حيث ينعدم كلية وجود حاضن ثابت مستقر للطفل . هنا يتضح أقصى ما يمكن أن يصل إليه الأثر التدميرى لغياب الحاضن . إذ تشير التقارير التى تصف هؤلاء الأطفال ، إلى أنهم لا يظهرون فقط بروداً فى استجاباتهم الانفعالية أو انعدام هذه الاستجابات كلية نحو الآخرين ، بل يظهر عليهم إلى جانب ذلك تخلف فى جميع النواحى الأخرى للنمو كالنمو الحركى واللغوى والمعرفى والذكاء العام .

وقد يعزو بعض الباحثين هذه النتائج السلبية إلى عدم وجود أى إثارة فى البيئة . إلا أن المحتوى الرئيسى الذى يبدوّ عوزه فى حياة الطفل النفسية فى هذه الفترة هو غياب علاقة

مستمرة مع حاضن . فانعدام وجود الأم أو الأب أو الحاضن الذى يمثلهما فى حياة الطفل النفسية ، يحرمه من الشعور بالثقة والأمن اللازمين له فى البيئة . وعندما ينعدم وجود هذا الأساس من الثقة ، لا يستطيع الطفل أن يبنى علاقة مع الآخرين أو يستكشف أو يختبر أو يجاهد فى سبيل الوصول إلى مستويات النمو المتوقعة منه فى هذه المرحلة . ولقد أوضحت الدراسات بالفعل أن زيادة القدر من الاتصالات التى تقوم بين أطفال المؤسسات وبين الحاضن من الكبار ، تؤدى إلى تحسين نوع التفكير عند هؤلاء الأطفال ، كما تؤدى إلى تحسين علاقاتهم الاجتماعية (Saltz, Roslyn, 1973) .

والخلاصة فيما يتعلق بقلق الانفصال هى :

١ – أن الفترة من سن ستة أشهر إلى نهاية السنة الثانية من حياة الطفل تعتبر فترة شديدة الحساسية من حيث انفصال الحاضن عنه . إذ يكون الانفصال فى هذه الفترة أشد وقعا على الطفل منه فى أى فترة أخرى .

٢ – يتحدد قلق الانفصال بنوع وطبيعة تعلق الطفل بالحاضن : فإذا كان التعلق من النوع الآمن فإن ذلك قد يساعد الطفل على أن يتعلم تدريجيا أن غياب الحاضن قد يعقبه عودته . وهنا يكون الطفل أقل خوفاً من فقدان الحاضن عندما يغيب ، إذ يعلم أن العودة أمر متوقع . أما إذا كان التعلق من النوع غير الآمن فإن ذلك يساعد على زيادة قلق الانفصال عند الطفل لعدم ثقته أصلا فى استجابة الحاضن لحاجاته الأساسية .

٣ – يتحدد قلق الانفصال بطبيعة العلاقات العاطفية التى يقيمها الطفل مع الوجوه الأليفة المحيطة به . فإذا أعطى الطفل الفرصة لإقامة أكثر من علاقة مع أفراد الأسرة الآخرين (أو من يقوم مقامهم من المحيطين) فإن ذلك يساعده على الانفتاح على أشكال متنوعة من الرعاية ، مما يعوضه نسبيا عن غياب الحاضن الأساسى وبالتالى يخفف من حدة قلق الانفصال .

٤ – يتحدد قلق الانفصال بالظروف التى تحيط بموقف الانفصال ؛ كأن يكون الطفل مريضا أو كأن يحدث الانفصال عند وجود الطفل فى مكان غير مألوف .

٥ – يتحدد موقف الانفصال بطول المدة التى يغيب عنه فيها الحاضن .

٦ – غياب الحاضن من حياة الطفل كلية فى هذه المرحلة ، تكون له آثار مدمرة على نموه فى جميع النواحى الأخرى ، وليس فقط على نموه الاجتماعى الانفعالى مستقبلا .

ردود أفعال الطفل نحو الغريب :

تعتبر ردود أفعال الطفل نحو الغريب وسيلة أخرى لتقييم نتائج التفاعل المبكر فى حياة

الطفل ، ومؤشراً آخر على النمو الانفعالى والاجتماعى له مستقبلا ، شأنه فى ذلك شأن قلق الانفصال . وقبل أن نتطرق إلى تفاصيل هذا الموضوع نود أن نتصور أولا المنظر الآتى :

« دينا طفلة عمرها ثمانية أشهر تحبو باندفاع داخل غرفة الاستقبال فى منزل الأسرة . عندما تصل دينا إلى منتصف الغرفة ، تتوقف فجأة ، ثم تحبو على وجهها بوضوح الابتسامة المليئة بالحيوية التى صاحبتها منذ بداية دخولها . لقد تفرست وجوه الكبار الجالسات فى الغرفة ، وكان قد سبق لها رؤية بعضهم أما البعض الآخر فلم يسبق لها رؤيتهن . تستمر دينا فى تفحص وجوه الحاضرات حتى تقع عيناها على وجه والدتها التى كانت تلاحظها طول الوقت . وفوراً تبتسم كل من دينا وأمها فى نفس الوقت ، وتهرع دينا إلى أمها للحصول على لعبة كانت تقع تحت قدميها .

فى أثناء النصف ساعة التالى ، يقطع الحديث الدائر بين الكبار أصوات صادرة من طفلة منهمكة فى لعبها (دينا بالطبع) ، بين صراخ حاد وأصوات عالية ، أو مناغاة أكثر هدوءاً وأرق نبرة . فيما بين الحين والآخر تنظر دينا إلى أعلى لتلتقى عيناها بعينى أمها (وغالبا ما كانتا تتبادلان النظرات) ثم تعود بهدوء إلى لعبها مرة أخرى .

تنتهى الزيارة ، وعندما ينفض المجلس تنبهر إحداهن بملا تلاحظه من تبادل النظرات والابتسامات بين الطفل وأمها ويشجعها ذلك على الاشتراك فى هذا التفاعل العاطفى الجميل . تنحنى هذه الزائرة على الطفلة فجأة وتبتسم لها قائلة « كيف حالك يا جميل ؟ » تنظر دينا إليها نظرة جادة ، وتتفحص ذلك الوجه الغريب بدقة للحظة قصيرة ، ثم تنفجر باكية بصوت عال وفى حالة انزعاج واضحة .

هذا « السيناريو » القصير يمثل بشكل نموذجى ما يقع غالبا فى مواقف التفاعل بين الطفل وأمه من ناحية وبين الطفل والوجوه غير المألوفة من الكبار الآخرين من ناحية أخرى . وعلى ما يبدو من بساطة فى مثل هذا التفاعل الاجتماعى المبكر فى حياة الطفل ، إلا أنه قد استرعى انتباه علماء النفس وغيرهم من الباحثين فى النمو لسببين : السبب الأول أن النمو الاجتماعى فى هذه الفترة المبكرة من حياة الطفل أبسط بكثير من التفاعل الاجتماعى فى المراحل المتأخرة . فعدد الأشخاص الهامين فى حياة الطفل الاجتماعية وكذلك مقدار التنوع فى التفاعل الاجتماعى فى هذه الفترة المبكرة هو أقل نسبيا منه فى المراحل المتأخرة . ومن هنا كان من السهل القيام بدراسات تفصيلية لطبيعة وتكوين هذه الروابط الاجتماعية سواء من منظور الطفل أو من منظور الكبير . أما السبب الثانى الذى يهمنا هنا أكثر من غيره فهو أن النمو الاجتماعى المبكر يلعب – فى نظر الكثير من علماء النفس دوراً كبيراً فى النمو الاجتماعى ونمو الشخصية فيما بعد . وكما سبق أن أشرنا فإن عناصر النمو الاجتماعى المبكر لا تخرج عن : الطفل – الحاضن (الأم) – الغريب . ما هى ردود أفعال الطفل نحو الغريب ؟ ولماذا تصدر

على هذا النحو أو ذاك ؟ وما هو الدور الذى يلعبه التعلق بالحاضن فى تشكيل ردود الأفعال هذه ؟ هذا هو ما سنتناوله بالتفصيل فيما يلى :

نظرا لشيوع تلك الصورة التى حاولنا رسمها عن ردود فعل الطفل نحو الغريب فقد ظن الكثير من علماء النفس أنها أولية وعامة فى الجنس البشرى ، وأن ظهورها حتمى وموقوت بالضرورة عند سن معينة . بل لقد زادوا على ذلك بأنها علامة على النمو السوى (Spitz, 1965) .

إلا أن هذه النظرة إلى الخوف من الغريب ، التى ظلت مقبولة لدى جمهور واسع من علماء النفس حتى وقت قريب ، قد صادفت تحديا قويا من كل من « راينجولد وايكرمان » (Rheingold& Eckerman, 1973) . ففى عرضهما للبحوث التى أجريت على هذه الظاهرة وقع هذان العالمان أيديهم على أخطاء منهجية كانت - فى رأيهما - هى السبب فى هذا التفسير الحتمى للخوف من الغريب . بل أكثر من ذلك ، فقد أوضح هذان العالمان أن التخوف أو الحذر من الغريب قلما ظهر فى تجاربهما على الأطفال الذين تراوحت أعمارهم ما بين ثمانية أشهر وسنة . بل على العكس من ذلك كان معظم الأطفال فى العينة التى أجروا عليها التجارب ينظرون باستمرار إلى الغرباء ويبتسمون لهم ويلعبون معهم ويسمحون لهم بأن يحملوهم وهكذا .

ولقد أثار هذا التحدى جدلاً قويا بين علماء النفس . ومع التقدم الهائل فى الأساليب الفنية للبحث العلمى ، جرى العديد من البحوث لحسم هذه القضية . ولكن قبل أن ندخل فى تفاصيل هذه البحوث نود أن نلاحظ أولا أن الخوف من الغريب يتضمن وجود قدرة معرفية لدى الطفل على التمييز بين المألوف وغير المألوف . ويبدأ نمو هذه القدرة فى سن أربعة أشهر تقريباً ، إذ نجد أن الطفل حول هذه السن يطيل النظر إلى الوجوه غير المألوفة بما يوحى بأنه بدأ يفرق بينها وبين ما ألفه كوجه أمه مثلا . على أن ردود الأفعال التى تتسم بالتحاشى والحذر أو الخوف والفزع فلا تظهر إلا فى حوالى الشهر التاسع تقريبا من عمر الطفل على أن ردود الأفعال هذه لا تتساوى عند جميع الأطفال فهى تختلف إبتداء من التقبل العام إلى الفزع أو الخوف الشديد مرورا بالحذر وعدم النظر أو مجرد التحاشى للغريب . ولقد كانت قيمة الأبحاث الحديثة هى فى بيان العوامل أو الظروف المسئولة عن هذه الفروق الفردية بين الأطفال ، تماما كما حدث فى دراسة التعلق وقلق الانفصال . والآن ماذا أتت لنا به تلك البحوث ؟

أوضح الكثير من البحوث أن الطريقة التى يستجيب بها الطفل نحو الغريب - سواء كان هذا الغريب إنسانا أو مكانا - تقرره إلى حد كبير الطريقة التى يعامل بها فى الأشهر

السابقة من حياته (Ainsworth, Blehar, Waters& Wall, 1978) و&(Ainsworth, Bell
Stayton, 1974) فحيث تكون ردود أفعال الكبار مع الطفل آمنة وفورية ومناسبة ، يثق الطفل بالكبير ، أن يثق بأن الكبير يمكن الاعتماد على وجوده عند الحاجة . مثل هذه الثقة هي الخاصية المميزة – كما رأينا – للتعلق الآمن . أما إذا كانت ردود أفعال الكبير لا يمكن التنبؤ بها ، وكان الكبار يجدون في التلامس مع أطفالهم عملية مقززة ، فإن ذلك قد ينمي لدى الأطفال نمطاً سلوكياً آخر هو التجنب . أما الأطفال الذين ينمو لديهم النمط السلوكي المتناقض (أي الرغبة في التعلق والتجنب في نفس الوقت) فهؤلاء هم الذين كان آباؤهم يسلكون نحوهم بطريقة تتسم بالتذبذب وعدم الثبات ، ويجدون في التفاعل مع أطفالهم شيئا غير مستساغ . ويقرر « لام » (Lamb, 1981) أن سلوك الطفل نحو الغريب يعكس هذه التوقعات التي نمت لديه بالنسبة لسلوك الكبير نحوه . وبعبارة أخرى فإن الطفل يعمم على الغريب ما سبق أن كونه من فروض عن سلوك الحاضن نحوه . ويعكف الكثير من علماء النفس الآن (ومنهم لام وسروف وغيرهما) على المزيد من دراسة العلاقة بين أشكال التفاعل بين الطفل والوالدين من ناحية وسلوك الطفل نحو الغريب من ناحية أخرى .

على أننا لسنا في حاجة إلى انتظار نتائج تلك الدراسات لكي نروي تفاصيل أكثر في هذا الموضوع . فقد وجد « مين » (Main& Weston, 1981) أن الأطفال الذين تجنبوا آباءهم في التجارب التي أجريت على قلق الانفصال ، (انظر فقرة قلق الانفصال) عند سن ١٢ شهراً ، كانوا يتجنبون أيضا الأشخاص غير المألوفين لديهم ، الذين كانوا يقومون باختبارهم بعد ذلك بثمانية أشهر ، كما تجنبوا أيضا سيدة كانت تحاول أن تشغلهم ببعض اللعب في نفس ذلك الوقت . أما الأطفال الذين كان تعلقهم من النوع « الآمن » فكانوا أكثر تعاوناً مع المختبر ، كما أظهروا « روح الفريق » بدرجة أكبر عندما كانوا يتصلون بأندادهم في أثناء اللعب . كذلك ذكر « لام » أن أطفال التعلق الآمن (في التجربة السابقة الذكر أيضا) كانوا اجتماعيين مع الكبار غير المألوفين لديهم بدرجة أكبر مما كان عليه أطفال « التعلق غير الآمن » . كذلك أوضح « ووترز ، وويبمان وسروف » ,Waters, Wippman& Sroufe)
1979) أن الأطفال الذين كانوا يتصفون بالتعلق الآمن مع أمهاتهم في سن ١٢ شهراً كانت تقديراتهم في الكفاءة الاجتماعية بعد ذلك بسنتين أكبر من تقديرات غيرهم . وتوصل إلى نفس النتيجة ، بالنسبة للتفاعل مع الأنداد غير المألوفين ، البحث الذي أجراه « ايستر بروكس » و« لام » (Easterbrooks& Lamp, 1979) . وإذن يبدو أن الطفل الذي يحقق علاقة آمنة مع الحاضن لا تنمو لديه الثقة في ذلك الحاضن فحسب ، بل تنمو لديه أيضا ثقة في كفاءته هو نفسه ، كما سبق أن أشرنا .

وإلى جانب ذلك العامل الذي يتعلق بالتاريخ الماضي للطفل في تفاعله مع الحاضن ، هناك عوامل أخرى يتصل بعضها بموقف المواجهة مع الغريب وبعضها الآخر بسلوك الغريب

نفسه وبعض النواحى الذاتية له . فقد لوحظ أن ردود أفعال الطفل للغرباء فى مكان مألوف كمنزله مثلاً ، تكون أقل عنفاً كما إذا كان فى مكان غير مألوف لديه (Sroufe, 1977) و(Skarin, 1977) . كذلك اتضح أن الطفل يستجيب بشكل أكثر إيجابية نحو الغريب عندما يكون جالسا فى حجر أمه عما لو كان جالسا على كرسى بمفرده (Skarin, 1977) (انظر شكل ١١ — ٨) وعندما تكون أمه موجودة أو قريبة، عما لو كانت أمه بعيدة أو غائبة (Sroufe, Waters& Matas, 1977) هذا عن ملابسات الموقف .

أما عن الغريب وسلوكه فقد اتضح أن إقحام الغريب نفسه على الطفل بأن يقترب منه أو يحمله بين يديه قد يثير فيه الفزع ، على العكس مما لو أعطى الغريب الطفل فرصته لكى يأخذ هو المبادأة فى الاقتراب منه (انظر شكل ١١ — ٩) ففى الحالة الثانية قد يقترب الطفل من نفس الغريب دون خوف ، خاصة لو أن الغريب أغراه بلعبة أو أصوات أو حركات تجذب انتباهه وهو لا يزال بعيداً عنه (Waters, Matas& Sroufe, 1975) و(Skarin, 1977) كذلك فإن الاقتراب السريع المفاجىء من الأطفال فى هذه المرحلة قد يثير الفزع لديهم . إذ لا يترك لهم الفرصة لتقدير الموقف واستيعابه ، بل يتحدى قدرتهم على ذلك (انظر الفصل التاسع) . وبالإضافة إلى ذلك فقد اتضح أن الذكور من الغرباء يثيرون ردود أفعال سلبية لدى الطفل أكثر مما يثيره الأناث منهم (Skarin, 1979) ، ولو أن الأناث من الكبار يكن أشد إثارة للخوف من الأطفال الغرباء (Brooks& Lewis, 1976) . كذلك ترتبط إثارة الخوف بحجم الغريب (إلى أى حد يمكن للطفل أن يستوعب الغريب فى منظوره ؟) . (Wemraub& Putney, 1978)

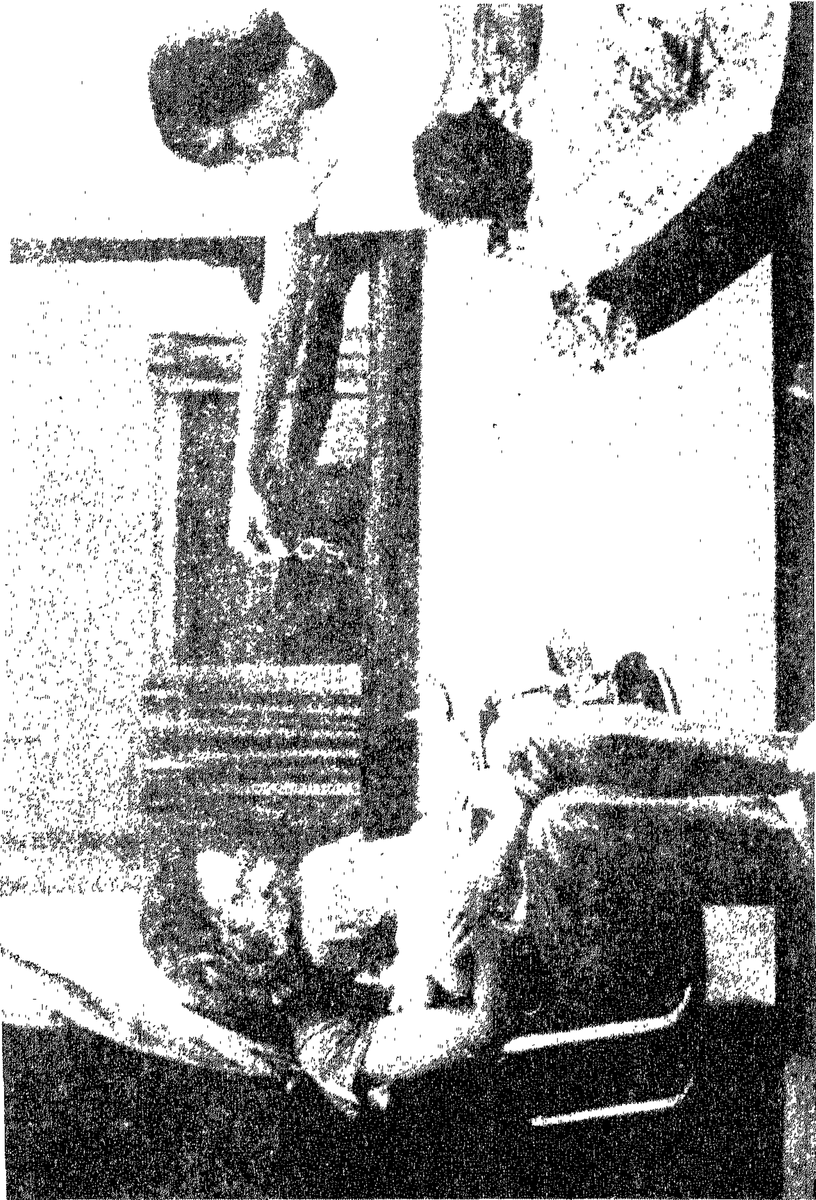
باختصار إذن يمكننا أن نقول إن إظهار الخوف من الغريب يتوقف على العوامل الآتية :

١ — مقدار الأمان الذى نما عند الطفل نتيجة لشكل التفاعل بينه وبين الحاضن . إن نمو علاقة آمنة بين الطفل والحاضن وإن كانت وحدها لا تضمن حصانة تامة ضد الخوف من الغريب ، إلا أنها تمد الطفل بقاعدة قوية تجعله فى موقف أحسن كثيراً من زميله الذى لم يستطع أن ينمى مثل هذه العلاقة .

٢ — الظروف والملابسات الاجتماعية وغير الاجتماعية المحيطة بموقف المواجهة بين الطفل والغريب : هل تحدث هذه المواجهة فى مكان مألوف أو غير مألوف ؟ هل كانت الأم موجودة عند المواجهة أم غير موجودة ؟ قريبة أم بعيدة ؟ وهكذا .

٣ — الطرق التى يسلك لها الغريب نحو الطفل : هل يقترب منه بشكل مفاجىء أم بشكل تدريجى هل يقحم نفسه عليه أم يغريه هو على الاقتراب منه ؟

٤ — بعض الصفات الذاتية للغريب من حيث الجنس والعمر والحجم .



شكل ١١ - ٨ يستجيب الطفل بشكل أكثر إيجابية نحو الغريب عندما يكون جالسا في حجر أمه



شكل ١١ - ٩ اقحام الغريب نفسه على الطفل قد يؤدى فى الغالب إلى رد فعل سلبى من ناحية الطفل

كيف يفسر الخوف من الغرباء ؟

لعل تعدد العوامل المؤثرة فى الخوف من الغريب كان سببا فى تعدد التفسيرات النظرية لتلك الظاهرة . ففى كثير من الأحيان يوجه المنظر انتباهه إلى زاوية واحدة من زوايا المشكلة دون الزوايا الأخرى ، أو بالأحرى إلى أحوال للظاهرة دون أحوال أخرى . وبذلك تبدو النظرية مقبولة بالنسبة لهذا الجزء أو ذاك من المشكلة ولكن ليس للمشكلة ككل . ولذلك فإن النظريات التى سوف نعرضها هنا ليست ، فى الواقع ، متعارضة فيما بينها بل بالعكس فإنها – **كالعادة** – تكمل كل منها الأخرى ، فلنستعرضها أولاً ثم نرى كيف يمكن أن تحدث التكامل بينها .

يعزو بعض الباحثين الخوف من الغرباء إلى مبدأ التنافر أو التعارض ، **(Incongruity)** فعندما يبلغ الطفل الشهر الخامس من عمره يبدأ فى التعرف على وجه أمه وأبيه وغيرهما ممن يلعبون دوراً هاماً فى حياته . وعندما يختبر وجه الغريب يكتشف أنه يختلف عن الآخرين المعروفين لديه جيداً . هذا التعارض فى ذاته مدعاة إلى الاضطراب ، فى نظر هؤلاء الباحثين . ولعل هذا التفسير مستقى من نظرية بياجية فى النمو المعرفى ، وبالذات من مفهومه فى الاستيعاب والمواءمة . ذلك أن الطفل – كما سبق أن أشرنا فى تفسير الابتسام – يجد فى الشيء المرئى الجديد ما يحيره لأنه لا يستطيع أن يستوعبه بسهولة فى واحد من أبنيته . فإذا فرض عليه ذلك الشيء الجديد فرضاً أو فوجيء به دون تمهيد ، فقد تتحول هذه الخبرة إلى توتر زائد ، يعبر عنه الطفل بالبكاء خوفاً وفزعاً ، أو بالتجنب والتحاشى أو بأى استجابة سلبية أخرى .

وهناك تفسير آخر للخوف من الغرباء يؤكد دور السلوك الاجتماعى (الظاهرى) وليس السلوك المعرفى . ذلك أن الطفل بناء على هذا الرأى – يحتاج إلى أن « يقوم بعمل شيء » عندما يواجه مثيراً غير مألوف (وجه الغريب) . إن الوجه المألوف يثير لديه استجابة مألوفة (كابتسامة أو مناغاة) ، وعندئذ يزول توتر الطفل إذ يقوم بهذا الفعل . أما إذا لم يستطع الطفل أن يربط بين الصورة الجديدة وبين شيء مألوف لديه ، فإنه لا يستطيع بالتالى أن يجد الاستجابة المناسبة ، وبذلك يزداد توتره . فى النهاية يصبح التوتر شديداً إلى حد لا قبل للطفل به فيحاول أن ينهيه بأن يتحول عن الشخص غير المألوف ، أو ينفجر بالبكاء ، آخذاً فى البحث عن أمه .

أما التفسير الثالث فهو ذلك الذى يؤكد أهمية النتائج المترتبة على سلوك الطفل نفسه فنحن نعلم أن الأطفال فى هذه المرحلة يجدون متعة كبرى فى الأحداث التى تترتب على أفعالهم هم (كالابتسامة الاجتماعية مثلا) . وعلى هذا الأساس يفترض هذا التفسير أنه عندما يتعرض الطفل إلى الغرباء ، فإنه لا يستطيع أن يتنبأ بنتائج التفاعل الذى قد يحدث بينه وبينهم . بعبارة أخرى قد لا يستجيب الغريب تبعاً لتوقعات الطفل . وبالتالى يظهر على الطفل الحذر والتوتر إذ يجد نفسه وقد فقد السيطرة على بيئته الاجتماعية .

بالحاضن فإنه يكون مشغولا بشكل أكبر فى البحث عن حاضنة ، متخذاً موقفاً سلبياً من الآخرين ، بما يعوق نموه أو يعطله من هذه الناحية . وإذن ، فكما أوحى إلينا التحليل التجريبى فى النموذج المشار إليه سابقا ، يسير النمو الاجتماعى والانفعالى السوى لدى الطفل فى تسلسل من الأحداث الطبيعية التى تبدأ من إقامة تعلق آمن بالأم . هذا التعلق يوفر للطفل الثقة التى يحتاج إليها لاستطلاع البيئة والاشتراك بكليته وبشكل سوى فى علاقات مع الآخرين . وعن طريق التفاعل مع هؤلاء الآخرين سواء من الأنداد أم من الكبار يتعلم الطفل تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة اجتماعيا ، بكفاءة فيما بعد .

ويؤكد صحة هذا التحليل لتأثير العلاقة بين الحاضن على النمو مستقبلا ، ما قامت به « كلارك – ستيوارت » (Clarke - Stewart, 1973) من دراسة طولية على مجموعة من الأطفال . فقد كشفت هذه الدراسة عن أن نمط العلاقة بين الطفل والأم ، الذى يتميز بالدفء والتجاوب والاستثارة الاجتماعية عند الشهر التاسع من العمر ، له صلة بمستوى الأداء ، فيما بعد ، على « مقاييس بايلى للنمو العقلى »[1] ، وغيرها من المؤشرات التى تدل على الكفاءة من الناحيتين العقلية والاجتماعية . لقد وجدت كلارك ستيوارت معاملات ارتباط إيجابية بين أنماط سلوكية متعددة يقوم بها الكبير تجاه الطفل وبين أداء الأطفال فيما بعد . من هذه الارتباطات ، ذلك الذى وجد بين مقدار الاستثارة اللفظية من ناحية الكبير ، وبين قدرة الطفل على الفهم والتعبير اللغوى . ومنها كذلك الارتباط الإيجابى بين مقدار الزمن الذى تقضيه الحاضن مع الطفل كشريك له فى ألعابه ، وبين مستوى النمو المعرفى للطفل وقدرته على القيام بألعاب أكثر تعقيداً فيما بعد . ومما يجدر ذكره فى هذا الصدد ما وجد من أن الاستثارة التى قد تتضمنها البيئة المادية فى ذاتها ليس لها نفس التأثير الذى قد يحدثه الحاضن . بعبارة أخرى وجدت الباحثة أن مقدار الوقت الذى يقضيه الحاضن مع الطفل فى اللعب ، أهم بكثير بالنسبة للنمو المعرفى ، من مقدار الثراء أو مقدار الاثارة التى تنطوى عليها مواد اللعب ذاتها التى تكون فى حوزة الطفل . وهكذا : من الثقة بالحاضن إلى التعامل بكفاءة أكبر مع متغيرات العالمين المادى والاجتماعى ، تعميما من هذه الثقة وتشجيعا على الاستكشاف والاستطلاع . وفى هذا الاطار يتضح بشكل أكبر تفسير ظواهر معرفية واجتماعية مثل : تطور الانتباه ، التعجب من الأشياء الغريبة ، قلق الانفصال ، الخوف من الغربا ... إلخ .

خلاصة :

يبدأ النمو الاجتماعى للوليد بعلاقة ما تقوم بينه وبين الحاضن . وهى علاقة تبادلية ثنائية الاتجاه ، تمتاز بمشاعر قوية واهتمام متبادل ، ويؤثر فيها كل منهما فى الآخر ويتأثر به .

---

(١) انظر وصف هذا المقياس فى نهاية الفصل التاسع من هذا الكتاب .

وتأثير الرضيع على الحاضن فى هذه العلاقة لا يقل أهمية عن تأثير الحاضن . ذلك أن سلوك الرضيع ومظهره الجسمى والعجز البادى عليه ، كل هذه تعتبر مثيرات للدافع إلى « الرعاية والاحتضان » كذلك فإن لبكاء الرضيع أثر له دلالته فى استدرار الاهتمام والانتباه والعون من ناحية الكبار . ولذلك كله وظيفة بقائية ؛ ذلك أن تأثير الرضيع على الحاضن على هذا النحو له ، بلا شك ، دور كبير فى المحافظة على بقائه .

ويعتبر الابتسام أيضا من الأساليب السلوكية التى تصدر عن الرضيع ويكون لها تأثير كبير فى الحاضن . وهو فى ذلك يقابل البكاء . وتمر الابتسامة بعدد من المراحل : المرحلة الأولى وتظهر فيها الابتسامة عقب الولادة بقليل . وتسمى بالابتسامة التلقائية أو الانعكاسية ، إذ أنها لا تعدو عن كونها فعلاً منعكسا . والمرحلة الثانية وتبدأ فى الأسبوع الخامس فى المتوسط ، وفيها تظهر الابتسامة الاجتماعية العامة غير المميزة ، التى لا يميز فيها الطفل بين الوجوه التى يبتسم لها والوجوه التى لا يبتسم لها . والمرحلة الثالثة وتظهر فيها الابتسامة فى الشهر السادس للميلاد وتكون اجتماعية مميزة أى يبتسم فيها الطفل لوجوه دون أخرى .

وهناك أكثر من نظرية فى تفسير الابتسام . فهناك « النظرية المعرفية » وتفسر الابتسام على أنه تعبير إنفعالى أولى بالفرح يمارسه الطفل عندما يشعر بالنجاح فى أداء واجب معرفى . وهناك « نظرية التطور » ، وتقرر أن الطفل يولد ولديه القدرة على البكاء والابتسام معا . فكما أن للبكاء قيمته البقائية بالنسبة للطفل كذلك الابتسام إذ أنه يأسر انتباه الكبير ويزيد من استعداده للرعاية والعطاء والتفاعل مع الطفل . وبصرف النظر عن العوامل المسئولة عن الابتسام ، فإن له دور اجتماعى واضح ، إذ سرعان ما يدرك الطفل المواقف التى يكون فيها الابتسام شكلاً من أشكال السلوك الاجتماعى المطلوب والمفيد معا . وقد أوضحنا كيف أن هذه النظريات تتكامل ولا تتعارض .

مظهر آخر من مظاهر السلوك الاجتماعى عند الطفل فى هذه المرحلة هو رغبته فى أن يكون قريبا – إلى حد الالتصاق – من أفراد آخرين لهم مكانة معينة لديه . ويسمى هذا السلوك « بالتعلق » . ويظهر هذا التعلق بشكل واضح فى قرب ونهاية السنة الأولى من عمر الطفل .

وتحاول العديد من النظريات تفسير ذلك السلوك فمدرسة التحليل النفسى تفسره بأنه « علاقة بموضوع الحب » . فالأم باعتبارها مصدركا لاشباع الحاجات الأساسية للطفل ، تصبح موضوعا للحب وتعلق الطفل بها إنما يعبر عن رغبة الطفل فى « الحصول » على هذا الموضوع .

أما نظرية التعلم فتقرر أن الطفل يصبح متعلقاً انفعالياً بالأم لارتباطها لديه بخفض التوتر . فالأم فى البداية تكون مثيراً محايداً ، ثم عن طريق اقترانها باشباع الحاجات البيولوجية ، تكتسب قيمة إيجابية فتصبح محبوبة أو مرغوبا فيها لذاتها . .

على أن آراء علماء النفس فى تفسير التعلق قد تغيرت تغيراً جذرياً فى السنوات الأخيرة ، بعد التجارب التى قام بها « هارى هارلو » . وقد دلت هذه التجارب على أن التعلق حاجة أولية لا يعتمد نموها على حاجات أخرى . فالأطفال يولدون ولديهم حاجة أولية إلى أن يكونوا بالقرب من آخرين من أفراد المجتمع . على أن الذى يحدد اختيار الطفل لشخص دون الآخر ليتعلق به ، هو مقدار ما يلقاه الطفل من استثارة ومن انتباه من ناحية ذلك الشخص .

ولقد أمكن عن طريق البحوث السيكلوجية أن نميز بين نمطين من سلوك التعلق :

(أ) التعلق القلق وهو الذى يمتاز سلوك الوليد فيه بالبكاء المستمر العنيف عندما يفصل عن الحاضن ، ثم بالبكاء عندما يعود للاتصال به ، والبكاء عندما يضعه الحاضن بعيدا عن أحضانه .

(ب) التعلق الآمن وفيه يكون اعتراض الرضيع على الانفصال عن الحاضن ، أكثر اعتدالا . وفيه كذلك يعبر الرضيع عن الترحيب عندما يعود إليه الحاضن ، ويتقبل الرضيع أن يترك بعيدا عن صدر الحاضن . إن أنماط التعلق القلق تنمو عادة عندما يعوز العلاقة بين الرضيع والحاضن تعاطف متبادل ، لا يتم إلا عن طريق الاستثارة الاجتماعية .

وبعد أن يكون الطفل قد تعلق بالحاضن فإنه لا يرتاح إلى مغادرته له . وتسمى هذه الظاهرة « بقلق الانفصال » . ويكون الطفل أشد ما يكون حساسية للانفصال فيما بين الشهر السادس ونهاية السنة الثانية من عمره . على أن هناك فروقاً فردية فى ردود أفعال الأطفال نحو الانفصال ويحدد هذه الفروق متغيرات أهمها ما سبق أن أشرنا إليه فى الفقرة السابقة من حيث التاريخ الماضى لعلاقة الطفل بالحاضن . كذلك وجد أن لظروف الطفل الشخصية والاجتماعية علاقة بقلق الانفصال . فالطفل المريض أو الموجود فى مكان غير مألوف يكون أشد حساسية للانفصال ، فى حين أن الطفل الذى نشأ فى ظروف تتوفر فيها الرعاية من أكثر من حاضن يكون أشد حصانة ضد الانفصال . كذلك وجد أن طول مدة الانفصال لها تأثير على شكل ردود الأفعال التى تصدر تجاهه من جانب الطفل . وقد يكون لغياب الحاضن كلية من حياة الطفل فى هذه المرحلة آثار مدمرة على نموه فى جميع النواحى معرفية كانت أم انفعالية واجتماعية .

وتعتبر ردود أفعال الطفل نحو الغريب وسيلة أخرى لتقييم نتائج التفاعل المبكر فى حياة الطفل ومؤشرا آخر على النمو الانفعالى والاجتماعى له مستقبلا . وتتراوح ردود الأفعال هذه ما بين التقبل التام إلى الفزع والخوف الشديد مرورا بالحذر وعدم النظر أو مجرد التحاشى للغريب . على أن الردود التى تتسم بالتحاشى والحذر أو الخوف والفزع تلاحظ على الطفل فى حوالى الشهر التاسع من عمره أكثر من أى وقت آخر . ونظرا لشيوع هذه الظاهرة فى تلك الفترة من حياة الطفل فقد كان يظن أنها أولية . إلا أن الأبحاث أثبتت أن الخوف من الغريب يتوقف على عوامل أهمها : مقدار الأمان الذى نما عند الطفل نتيجة لشكل التفاعل بينه وبين الحاضن فى الفترة السابقة ، والظروف والملابسات الاجتماعية وغير الاجتماعية المحيطة بموقف المواجهة بين الطفل والغريب والطرق التى يسلك بها الغريب نحو الطفل ، وبعض الصفات الذاتية للغريب من حيث الجنس والعمر والحجم .

ولقد حاولت عدة نظريات تفسير ظاهرة الخوف من الغريب : فهناك النظرية المعرفية التى ترى أن الطفل لا يستطيع أن يستوعب الوجوه غير المألوفة فى إطار معرفى جاهز لديه . هذا التعارض أو التنافر بين قدرته على الاستيعاب من ناحية وبين مواجهة للغريب مفروضة عليه من ناحية أخرى ، يسبب له نوعا من التوتر ، وبالتالى يؤدى إلى الانزعاج وهناك النظرية السلوكية التى ترى أن الوليد لا يمكنه أن يجد السلوك المناسب نحو هذا الغريب ، ويتسبب هذا الاضطراب فى السلوك ، بالتالى ، فى كل ما يشعر به الطفل نحو الغريب من خوف أو انزعاج . أما النظرية الاجتماعية فترى بالعكس أن الوليد لا يستطيع أن يتنبأ بسلوك الغريب نحوه ، ومن هنا إحساسه بفقدان القدرة على التحكم فى الموقف ، وبالتالى فى الشعور بالخوف والقلق . على أن التوفيق بين هذه النظريات جميعا لم يكن بالأمر الصعب ، إذ أن الطفل الأصغر سنا يكون أقل قدرة على الاستيعاب وأقل تكيفا للمواقف الغريبة ، خاصة إذا فرض عليه الموقف أو فوجىء به . أما عندما يتقدم الطفل فى السن قرب نهاية المرحلة فإن مشكلته الأكبر تكون فى السيطرة على البيئة الاجتماعية . وكلما كانت العلاقة بين الطفل والحاضن أكثر أمنا كلما كان ذلك مدعاة إلى زيادة قدرة الطفل على الاطمئنان إلى المواقف الغريبة ، ويحدث ذلك على سبيل التعميم من علاقته مع الحاضن .

وهكذا تعتبر العلاقة الآمنة بين الطفل والحاضن أشبه بجزيرة الأمان أو بالأرض الصلبة التى ينطلق فيها إلى آفاق أبعد سواء فى بيئته المادية أو الاجتماعية . ذلك أن مثل هذه العلاقة توفر للطفل الثقة التى يحتاج إليها لاستطلاع البيئة والاشتراك بكليته وبشكل سوى فى علاقات مع الآخرين . وعن طريق التفاعل مع هؤلاء الآخرين سواء من الأنداد أم من الكبار يتعلم الطفل تدريجيا المهارات السلوكية اللازمة لنموه اجتماعيا ومعرفيا بكفاءة أكبر فيما بعد . أما

الفصل الثانى عشر

رعاية الطفل فى مرحلة المهد

* مقدمة.
* لمحة تاريخية.
* حقائق أساسية.
* مبادئ عامة.
* فردية الطفل.
* مواقف التعلق والانفصال.
* مواقف التغذية والفطام.
* مواقف النوم والراحة.
* التدريب على الإخراج.
* خاتمـــة.

رعاية الطفل فى مرحلـة المهـــد

مقدمة :

إذا استعرضنا ما سبق أن عالجناه من موضوعات تتعلق بنمو الطفل فى هذه المرحلة ، نجد أن مسئوليات كبيرة تقع على عاتق الوالدين أو من يقوم مقامهما . حقا إن الطفل فى هذه المرحلة يكون نشطاً وإيجابياً من أجل تحقيق السيطرة على البيئة التى يعيش فيها . ولكنه لا يستطيع أن يصل إلى هدفه هذا دون أن نقوم نحن الكبار بتوفير الظروف الملائمة التى تساعده على ذلك .

إن الطفل الإنسانى ، بالمقارنة بأطفال الأنواع الأخرى ، يكون ، بطبيعة تكوينه البيولوجى ، فى حاجة إلى مدة أطول من حيث الاعتماد على الكبار المحيطين . فهو لا يولد مزوداً بالأنماط السلوكية الأولية التى تتوفر لدى الأنواع الأخرى وتمكنها من الاعتماد على نفسها فى وقت مبكر جدا بالنسبة للطفل الإنسانى . ويعوض الطفل الإنسانى عن هذه الأنماط قدرته الفائقة على التعلم ، أى إمكانية اكتسابه لأنماط من السلوك تساعده على التكيف . وهو يكتسب هذه الأنماط بالتفاعل مع البيئة الميحطة بشكل عام ، وبيئته الاجتماعية بشكل خاص . وفى أثناء هذه الفترة الطويلة من الاعتماد على الكبار المحيطين والتفاعل معهم ، يدخل الطفل فى نظام معقد من العلاقات الاجتماعية التى تقوم على روابط انفعالية وثيقة تشده شداً إلى أولئك الذين يقومون على رعايته . ومن هنا كانت المسئولية الكبرى التى تقع على عاتق الوالدين أو من يقوم مقامهما . ومن هنا أيضا كان لابد من رسم الطريق الذى يساعد الوالدين على أداء مهمتهم هذه ، أو على الأقل رسم المعالم الرئيسية لذلك الطريق . وليس ذلك جديداً فى تاريخ رعاية الطفل ، فلطالما لجأ الآباء إلى الاخصائيين يطلبون إليهم النصح والارشاد إلى الطريق المثلى لمعاملة الطفل ، ولدائما ما كان المختصون مستعدين بدورهم إلى أسداء ذلك النصح ، مقدمين أياه فى ثوب من الوقار « العلمى » السائد فى عصرهم . ولعل من المفيد أن نبدأ بلمحة تاريخية فى هذا المجال .

لمحة تاريخية :

لا يهمنا هنا أن نستعرض الآراء التى سادت قبل بداية هذا القرن ، حيث أن ذلك لا يخدم الهدف الذى ننشده الآن . ولذلك فسوف نكتفى بتتبع الآراء التى قدمها علماء النفس والتربية فى عصرنا هذا . ولعل من الطريف أن نقول إن هذه الآراء كانت تعرض مع

ضمانات مؤكدة ، أن من يتبعها عليه أن يطمئن تماما إلى أن طفله سوف ينشأ وقد استوفى جميع الصفات التى يرغب أن يراها الآباء فى أبنائهم . ومع ذلك ، فمن ذا الذى يتصور الآن أن آباء العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن كانوا يأخذون مأخذ الجد « وصفة » واطسن التى يقرر فيها أن :

« هناك طريقة حكيمة لمعاملة الأطفال . عاملهم كما لو كانوا راشدين صغاراً . ألبسهم ونظفهم بعناية وحذر . اجعل سلوكك نحوهم دائما موضوعيا وحازماً برفق . لا تحتضنهم ولا تقبلهم ولا تجعلهم يجلسون فى (حجرك) . وإذا كنت مضطراً فقبلهم مرة واحدة على جبينهم عندما يقولون لك (تصبح على خير) . صافحهم فى الصباح ، (ملس) على رؤوسهم إذا كانوا قد قاموا بعمل شاق غير عادى . جرب هذا ، وفى غضون أسبوع سوف ترى كم هو سهل أن تكون موضوعيا تماماً مع طفلك ، وفى الوقت نفسه عطوفاً عليه . سوف تخجل بعد ذلك تماماً من الطريقة العاطفية المقززة التى كنت تعامله بها سابقا » . (Watson, 1928)

وقبل ذلك فى الفترة من ١٩١٤ إلى ١٩٢١ ، كان الآباء يحذرون من أنه إذا لم توقف فوراً عملية مص الأصابعوالاستمناءالذاتى عند الطفل ، فسوف يلحق به لا محالة ضرر بالغ . وكانت النصيحة التى تسدى إلى الآباء للتغلب على هاتين العادتين هى أن تربط أكمام الثوب الذى ينام به الطفل أحدهما بالآخر ، وأن توثق رجلاه كل منهما فى طرف الفراش المقابل لها ، حتى لا يستطيع الطفل أن يضع أصبعه فى فمه أو يلمس عضوه التناسلى أو حتى يحكه بين فخذيه .

أما فى الثلاثينيات فقد تحول الاهتمام عن هذه العادات ، إلى فطام الطفل وتدريبه على الأخراج . وكان تأثير السلوكية الواطسونية واضحاً من حيث التأكيد على الانتظام ، و« أن يتم كل شىء بالساعة » . فالتدريب على الأخراج وكذلك الفطام يجب أن يتم مبكراً ، وباصرار شديد من ناحية الوالدين . أما إذا قاوم الطفل فلابد من كسر هذه المقاومة . وعلى هذا الأساس كانت عملية التنشئة عبارة عن معركة بين الوالدين والطفل ، معركة لا يسمح بأن تكون للطفل فيها اليد العليا ، وإلا فقدناه .

وبحلول الأربعينيات سادت أفكار فرويد ، بعد أن عرفت على نطاق واسع . فلم يعد ينظر إلى الطفل ككائن خطير . على العكس كان ينظر إليه على أنه مظلوم ومغلوب على أمره . وكانت النصيحة هى مزيد من التسامح معه : فلا يجوز التدخل بشكل أو بآخر فى مسألة مص الأصابع أو الاستمناء الذاتى . أما فيما يتعلق بالفطام والتدريب على الأخراج ، فإن النصيحة بشأنها هى تأجيلها إلى مرحلة متأخرة نسبيا وبأسلوب أكثر تعاطفا .

ومع نمو البحوث الميدانية وتراكم البيانات الأمبريقية والتجريبية وباعتماد أكثر من مدخل لدراسة الطفل فيما يعرف بمدخل « تكامل المعرفة » (Interdisciplinary) بما فى ذلك الأنتربولوجيا وعلم الاجتماع وعلم النفس التجريبى ، الخ ، شهدت الخمسينيات اتجاها جديداً فيما يسدى إلى الآباء من نصائح . ويتميز هذا الاتجاه الجديد بجعل الطفل نفسه هو مركز القرار . بمعنى أن على الآباء أن يعطوا الطفل الفرصة لكى يشكل وينظم هو بنفسه عملية نموه ، وذلك بأن يستجاب لحاجته وقدراته واستعداده للتغير . فكل طفل يحدد مثلا جدوله للرضاعة ، وذلك عن طرق ملاحظة الآباء للفترة التى يحتاج إليها الطفل ، قبل أن يطلب الرضعة التالية وهكذا . وما على الآباء سوى تشجيع الطفل على الاستجابة المطلوبة دون التدخل بفرض نظام مسبق أو بما يعود عليه بالأضرار .

والواقع أن هذا المدخل الأخير هو الذى لازال سائداً حتى اليوم ، مع زيادة المعرفة بحاجات الطفل وبالأساليب التى تتخذ لتحقيق التواؤم بين هذه الحاجات من ناحية وحاجات الآباء وأساليب حياتهم من ناحية أخرى . ولعل ذلك يقودنا إلى التعرف على ما يمكن أن نقدمه نحن الآباء إلى الآباء من نصائح فيما يتعلق برعايتهم لأطفالهم . ولكن قبل أن نفعل ذلك لابد أن نستعرض أولا الحقائق الأساسية التى خرجنا بها من دراسة عملية النمو فى هذه المرحلة .

حقائق أساسية :

الحقيقة الأولى هى أن الهدف الأساسى الذى لابد أن يعمل الوالدان على تحقيقه فى فترة المهد هو إقامة علاقة من الثقة المتبادلة مع طفلهما . والحقيقة الثانية هى أن المحور الأساسى الذى تدور حوله عملية النمو فى جميع مظاهرها فى هذه الفترة هو حاجات الطفل الأولية وطريقة إشباعها ، والحقيقة الثالثة هى أن مظاهر النمو فى هذه المرحلة تتداخل إلى أقصى حد ، فلا يمكن أن نفصل ، فى هذه المرحلة ، النمو الحركى عن النمو المعرفى ، كما أن هذا الأخير لا ينفصل عن النمو الانفعالى والاجتماعى أو عن النمو اللغوى ، وهكذا .

والواقع أن هذه الحقائق ليست منفصلة الواحدة منها عن الأخرى ، بل على العكس ، فإنها تشكل فى مجموعها وحدة متكاملة . ذلك أنه إذا كانت الحاجات الأولية للطفل فى هذه المرحلة هى المحور الأساسى الذى تدور حوله عملية النمو فى جميع مظاهرها ، فإن تحقيق الهدف الأساسى للنمو فى هذه الفترة وهو إقامة علاقة من الثقة المتبادلة بين الطفل وأبويه إنما يتوقف على الأسلوب الذى يتخذه الآباء فى العمل على إشباع هذه الحاجات . وإذا كانت مظاهر النمو فى هذه المرحلة متداخلة ، فإننا نتوقع أن الكثير من أشكال السلوك التى يقوم بها الأبوان نحو توثيق العلاقة الانفعالية مع طفلهما ، لابد وأن يكون لها تأثير أيضا فى نموه المعرفى (العقلى) واللغوى والاجتماعى . وإذا كان الأمر كذلك فإن النصائح التى يمكن أن نقدمها إلى الآباء فى

رعاية الطفل فى هذه المرحلة لابد وأن تدور حوله الإجابة على السؤال الآتى : كيف يحقق الوالدان الثقة المتبادلة مع طفلهما بحيث يساعدانه ، بالتالى ، على أن يستوفى متطلبات النمو التى تساعده على الدخول بسلام فى المرحلة النمائية التالية ؟ الواقع إن هدفنا الأساسى من الفقرات التالية هو محاولة الإجابة على هذا السؤال .

مبادىء عامة :

ونبدأ فى الإجابة ، ببعض المبادىء العامة التى تحدد دور الوالدين فى رعاية أطفالهما ، مستخلصين هذه المبادىء من الحقائق التى عرضناها فى الفصول السابقة .

المبدأ الأول : الفورية والثبات فى استجابة الأم ، (أو الحاضن) بشكل عام لمؤشرات التوتر التى تصدر من الطفل ، وذلك بهدف العمل على إزالة هذا التوتر . فقد وجد أن الأطفال الذين لم تكن أمهاتهم يستجبن لحاجاتهم بشكل فورى فى الأشهر الأولى من حياتهم ، يميلون بعد ذلك إلى أن يصبحوا سريعى الاهتياج ، أصعب إرضاء وأقل إطاعة لأوامر ونواهى أمهاتهم عندما يصبحون أكبر سنا . ولعل هذه النتائج تبين لنا إلى أى حد يتعارض الرأى العلمى مع الاعتقاد الخاطىء الشائع بأن الأم التى تسارع إلى الاستجابة لبكاء طفلها إنما تعمل على إفساده دون شك فى مستقبل حياته (Ainsworth, 1973) .

المبدأ الثانى : ضرورة التفاعل المستمر بين الطفل وحاضنه . ذلك التفاعل الذى يتخذ فيه الحاضن موقفاً إيجابياً فعالاً فى حياة الطفل . فلا يقتصر نشاطه على مجرد الاستجابة لحاجات الطفل ، وإنما يأخذ أيضا المبادأة فى استثارته اجتماعيا وانفعاليا ومعرفيا ، وذلك بالبقاء دائما على اتصال به : يحتضنه ويعانقه ويتحدث معه ويلاعبه ويداعبه ويشترك معه فى ألعابه وغير ذلك مما سبق أن عرضناه بشكل واضح فى الفصل السابق .

المبدأ الثالث : تشجيع الطفل على الاستطلاع الحسى والحركى والاجتماعى للبيئة التى يعيش فيها . والواقع أنه بتحقيق المبدأين الأولين يكون الوالدان قد كسبا ثقة الطفل فيهما وتعلقه الآمن بهما . ولقد سبق أن رأينا أن تلك العلاقة المبنية على الثقة والتعلق الآمن ، هى من أهم العوامل التى تساعد الطفل على الاستطلاع المادى والاجتماعى لبيئته وعلى ذلك يصبح بإمكان الآباء أن يستخدموا هذه الثقة التى بنوها فى أطفالهم ، للأخذ بيدهم وتقديمهم إلى الجديد وغير المألوف من الأشياء والأشخاص . إن الآباء فى هذه الحالة يكونون أشبه بجزيرة الأمان التى ينطلق منها الطفل نحو عوالمه الجديدة ، والتى يلجأ إليها للحصول على الاطمئنان من حين لآخر . ولكى نقرب هذا المعنى إلى الأذهان ، نتصور طفلا وأمه فى موقف جديد ، عيادة طبيب مثلا أو غرفة استراحة فى مستشفى . نجد أن الطفل قد يتحرك تاركاً أمه إلى مسافة معينة فى هذا المكان الجديد ثم يعود إليها . وفى المرة التالية ربما تجده وقد أخذ يتجول فى

محيط أوسع ، عابثاً بما يجده على المنضدة من مجلات أو ما يجده على المقاعد من وسائد ، أو محاولاً الاحتكاك بالأطفال الآخرين . ثم مرة أخرى يعود إلى أمه ، وقد لا يقف الطفل عند هذا الحد بل ربما ترك الغرفة كلية وتجول فى الممر ، وربما دخل إلى حجرة الفحص ، ثم يعود فى النهاية إلى حيث تجلس أمه (هذا إذا لم تأخذه إحدى الممرضات وتعود به) . ولنتصور الأم فى كل مرة يعود فيها طفلها فاتحة ذراعيها مبتسمة ابتسامة عريضة لتستقبله . وربما زادت على ذلك بتعبير لفظى مناسب يدل على ترحيبها عند عودته . إن الثقة التى يكتسبها الطفل عندئذ فى علاقته بالحاضن هى التى تعمل على تنمية الثقة بالبيئة ككل . فبمجرد أن يطمئن الأطفال إلى العلاقة التى تربط بينهم وبين آبائهم ، يكون بإمكان الآباء عندئذ أن يستخدموا هذا الاطمئنان فى تشجيع الاتجاه نحو استطلاع المجهول .

نفس الشيء يمكن أن يحدث أيضا فى حالة الاتصال الاجتماعى فإذا فرضنا أن طفلاً يجلس فى حجر أمه فى مكان شبيه بذلك الذى وصفناه سابقاً ، وأخذت تداعبه إحدى السيدات الجليسات بجواره ، فإن هذا الطفل قد يتشجع على التجاوب معها إذا ما ساعدته أمه على ذلك ، بأن تأخذ هى أيضا فى التحدث إلى السيدة وتطلب من طفلها أن يستجيب لها ، وتقدم هذا لذاك وهكذا . وبالعكس نجد أن الطفل الذى لا يجد هذه المساعدة من جانب الأم يقف موقفاً سلبياً فى الغالب من مثل هذه المحاولة فى التواصل من ناحية الغريب . هذا إن لم يحول وجهه إلى الجهة الأخرى ويمتنع عن النظر إلى هذه السيدة كلية .

المبدأ الرابع : أن يقوم الوالدان بتشكيل البيئة المادية للطفل بحيث تكون مناسبة لمستوى نموه . والفكرة الأساسية هنا هى أن يأخذ الآباء فى الاعتبار منظور الطفل لمستوى نموه . والفكرة الأساسية هنا هى أن يأخذ الآباء فى الاعتبار منظور الطفل عند إمداده باللعب وغيرها مما يستثير حواسه وينشط إدراكه وتفكيره . إن جزءاً من وظيفة الوالدين هنا هى — كما سبق أن أشرنا — أن يأخذ المبادأة فى التفاعل ، لا أن يستجيب فقط إلى دعوة الطفل للانتباه . على الوالدين أن يبتدعا من المواقف والمثيرات ما يرونه مناسباً للطفل من حيث تنوع الخبرات التى يتعرض لها ومن حيث فرص النجاح التى يمكن أن يمارسها . ليس هذا ، فقط ، بل يتضمن هذا المبدأ أيضا أن يكون الآباء حساسين لنمو المهارات المختلفة لدى أطفالهم ، وأن يقوموا بتغيير البيئة بما يتناسب مع هذا النمو ، بأن يضيفوا إليها مثيرات أكثر تعقيداً وفرصاً أكبر للشعور بالنجاح والكفاءة . وباختصار ، فإن على الآباء أن يزودا أطفالهم باستمرار بظروف بيئية تتحدى نشاطهم المعرفى فيساعدوهم بذلك على استمرار عملية النمو . فالآباء الذين يهيئون لأطفالهم بيئة منزلية تشجع على الاستكشاف والاستطلاع والمعرفة ، إنما يهيئون لهم فرصا للشعور بالنجاح والسعادة والسيطرة . ولا يعنى ذلك نمواً فى النواحى المعرفية فحسب ، بل يعنى أيضا أن الآباء يهتمون بحاجات أطفالهم ، ويستمتعون بنمو الشعور

بالكفاءة لديهم . بل يعنى أكثر من ذلك ، يعنى شعوراً متبادلاً بالثقة . فالثقة المنشودة بمعناها الواسع لا تتأتى فقط عن طريق ثقة الأطفال بآبائهم بل أيضا عن طريق ثقة الآباء بأطفالهم ، وثقة الأطفال بأنفسهم ، كما سبق أن أوضحنا .

تلك هى بعض المبادىء العامة التى يجب أن يأخذها الآباء فى الاعتبار عند رعايتهم لأطفالهم فى هذه المرحلة . وهناك إلى جانب ذلك ظروف خاصة يجب أن تأخذها هى أيضا فى الاعتبار . ظروف تتعلق بالطفل الفرد نفسه وأخرى تتعلق ببعض المواقف التى يمكن أن تسمى بالمواقف الحرجة ، نسبة إلى أهمية ما يحدث فيها من تفاعل بين الطفل وأبويه . ولنبدأ بالطفل الفرد .

فردية الطفل :

سبق أن أشرنا إلى أن هناك فروقاً فردية فى « الحالات » (المزاجية) التى يكون عليها الطفل منذ اليوم الأول للميلاد (انظر الفصل الأول من هذا الكتاب) . فهناك من تسود لديه حالة الهدوء التام : ينام فى هدوء ويستيقظ دون جلبة ، وهناك على العكس من تسود لديه حالة الهياج : بكاء وصياح معظم الأوقات ، وهكذا .

ولقد تابع العلماء (Thomas& Chess, 1977) دراسة هذه الفروق فوجدوا أنه بالرغم من التشابه الذى قد يبدو على المواليد منذ الوهلة الأولى إلا أنهم يختلفون إلى حد كبير فيما بينهم فيما يسمى « بالأسلوب أو النمط المزاجى » . ويتضمن هذا النمط المزاجى سمات مثل : مستوى النشاط العام (هادىء – متهيج) ، مدى الانتظام فى العمليات البيولوجية (التنفس – الإخراج – النوم – التغذية) ، سرعة التكيف للتغيرات التى يمكن أن تحدث فى الروتين اليومى ، مقدار الحساسية للمثيرات الخارجية (الأصوات – الأضواء .. إلخ) ، شدة الاستجابة ، المزاج[1] ، مدى الانتباه ومدته ، قابلية الانتباه للتشتت ...... إلخ .

وقد تمكن هؤلاء العلماء من تحديد ثلاثة أنماط مزاجية عند المواليد ، وإن كان الكثير منهم لا يمكن تصنيفه فى واحد أو آخر من تلك الأنماط . ووجدوا أن معظم الأطفال يقعون فى النمط الأول الذى يسمى « بالطفل السهل المراس » . ويتصف هؤلاء الأطفال بالمزاج الصافى (اللطيف) ، وبالانتظام فى فترات الجوع والنوم والإخراج ، كما أن استجاباتهم هادئة أو معتدلة من حيث الشدة .

---

(١) تطلق كلمة مزاج على الصفات الانفعالية العامة للفرد مثل سرعة الاستجابة الانفعالية وشدتها ومداها وتكرارها .

أما النمط المزاجي الثاني فيتكون من الأطفال الذين يمكن أن نصفهم بأنهم « بطيئو التسخين » ، بمعنى أنهم يأخذون وقتا أطول نسبيا لكي يستجيبوا للمثيرات الاجتماعية المحيطة ، أما استجاباتهم فهي منخفضة الشدة على وجه العموم ، و أما أمزجتهم فتميل إلى السلبية ولكن بدرجة قليلة . وهم إلى جانب ذلك غير منتظمين إلى حد ما فيما يتعلق بالوظائف البيولوجية .

والنمط المزاجي الثالث هو ما يمكن أن نسميه بنمط « الطفل الصعب المراس » . وقد وجد الباحثون أن واحدا من كل عشرة أطفال يقع في هذا النمط . ويتصف الطفل الذي يقع في هذه الفئة بأنه عديم الانتظام في العمليات البيولوجية كفترات الجوع والنوم ، بطيء في تقبل أي طعام جديد أو في التكيف لأي تغيير في الروتين أو النشاط اليومي ، كثير البكاء ، يبكي بصوت عال ، يبدو عليه عدم السعادة ، يقع بسرعة في نوبات من الغضب عند أي تعرض للاحباط ، وهو باختصار غير مريح .

ولعل من المناسب هنا أن نتعرف بصورة أدق على العوامل المسئولة عن هذه الفروق الفردية في الصفات المزاجية ، حتى نكون أكثر تفهما وأحسن تقديرا عند تعاملنا مع الأطفال منذ البداية ، خاصة منهم من يقع في الفئتين الأخيرتين . وإذ كانت هذه الفروق تلاحظ منذ الأيام الأولى للميلاد - كما سبق أن ذكرنا - لذا فإن النمط المزاجي للطفل قد يعزى إلى عوامل تكوينية ، بمعنى أنه (أي النمط المزاجي) عبارة عن خصائص تولد مع الطفل وتعزى بدورها إلى التركيب ذاته الذي يتميز به جهازه العصبي أو إلى طبيعة وظائفه الفسيولوجية . ولقد أورد الشواهد على هذا التفسير عالم نرويجي مذكور في كتاب « سيجال وياهراس » (Segal& Yahraes, 1978 فقد وجد هذا العالم أن التوائم المتماثلة (أي التي تكون لها نفس الجينات) لها أمزجة أشد تشابها من التوائم غير المتماثلة .

كذلك توحي الدراسات التي قام بها « أرنولد سامروف » و« ملفين » و« زاكس » (Sameroff& Zax, 1973) و(Sameroff, 1977)إن الحالة المزاجية قد ترجع إلى تأثيرات فسيولوجية وكيميائية على المخ في الوقت الذي ينمو فيه المخ قبل الولادة . وكان هذان الباحثان قد أشرفا على مشروع بحث طولي لتحديد العوامل التي تؤدي إلى الاضطرابات الانفعالية عند الأطفال . وفي هذا البحث كانت تعقد مقابلة سيكياترية للأمهات الحوامل في أواخر مدة الحمل ، ثم يختبر أبناؤهن بعد الولادة مباشرة ، ثم عند سن أربعة أشهر ثم عند سن ١٢ شهراً ثم عند سن ٣٠ شهراً وذلك على العديد من الاختبارات النيرولوجية والسيكولوجية .

وكانت النتائج مثيرة للاهتمام بالفعل فقد وجد أن الأطفال من النمط المزاجي المصنف « صعب المراس » عند سن أربعة أشهر كانت أمهاتهم يعانين حالة قلق شديدة في أواخر فترة

الحمل . كذلك وجد أن الأطفال من هذه الفئة غالبا ما كانوا من السود ومن مستوى اقتصادى اجتماعى متدنٍ ، ولهم عدد كبير من الأخوة أو الأخوات . ولهذه الظروف الاجتماعية بالطبع علاقة وثيقة بصحة الأم وتغذيتها ، التى هى ، من المعروف ، عوامل مؤثرة فى تكوين الجنين . بعبارة أخرى فإن تفسيرنا لارتباط العوامل الاقتصادية الاجتماعية بالحالة المزاجية للطفل هو أن هذه العوامل تؤثر فى تغذية الأم وحالتها الصحية ، التى تؤثر بالتالى فى تكوين الجنين ، وربما تؤثر أيضا فى حياة الطفل فى الأربعة أشهر الأولى من عمره ، كما سبق أن أوضحنا .

والآن ما علاقة هذا كله برعاية الطفل ؟ الواقع أن الفروق فى الحالات المزاجية ، التى تلاحظ على المواليد منذ وقت مبكر جدا فى حياتهم ، لها أكثر من مضمون من حيث المسئولية التى تقع على الوالدين فى هذا المجال ، وبالتالى من حيث النمو النفسى للطفل مستقبلا . فمعرفة الوالدين وفهمهم للحالة المزاجية للطفل تجعلهم فى موقف أحسن من حيث توجيه عملية النمو بالنسبة له . مثلا إذا كان لدى الوالدين أطفال من النوع « بطىء التسخين » فإن الواجب عليهم عندئذ ألا يتعجلوهم فى تقبل المواقف الجديدة أو التكيف لها . إذ أن ذلك قد يؤدى إلى زيادة مخاوفهم وميلهم إلى الانسحاب من هذه المواقف كلية . ولعل فى النموذج التالى ما يمكن أن نمثل به لهذه الحالة . طفل من هذه الفئة فى سن ستة أشهر ، يعرض عليه نوع جديد من الطعام ، أو ، لظروف معينة يحول من الثدى إلى الزجاجة . المتوقع فى كلتا الحالتين ألا يتقبل هذا الطفل الطعام الجديد أو الأسلوب الجديد فى التغذية بسهولة . الأم – وهى حديث العهد بتربية الأطفال – تحاول أن تفرض الموقف الجديد على الطفل فرضا ، ولكن الطفل يزداد إصراراً على التمنع ، وقد يلجأ إلى البكاء . تلاحظ الجدة الأكثر صبراً والأهدأ مزاجاً – إن بداية معركة قد ظهرت فى الأفق بين الأم والوليد ، فتعرض على الأم أن تترك لها هذه المهمة . وبشىء من الحساسية والتشجيع والصبر والاستثارة الاجتماعية بشتى الطرق والوسائل (المداعبة والابتسام بدلاً من السلبية والغضب) ، تستطيع الجدة فى النهاية أن تجعل الوليد يتناول معظم الوجبة الجديدة/المعروضة عليه .

ولكن ماذا لو لم يقيض الله لهذه الأم من يقوم بدلاً منها بمساعدة طفلها « بطىء التسخين » على تقبل المواقف الجديدة ؟ الطفل قد يتحول عندئذ إلى ما صار إليه طفل افتراضى وليكن اسمه عمر مثلا . فكلما كان عمر يرفض طعاماً جديدا ، لا يقدمه له أبواه بعد ذلك بالمرة . وكلما عزف عن الاتصال أو التجاوب مع الأطفال الآخرين حجزه أبواه فى المنزل بعيداً عنهم . فى سن عشر سنوات صار عمر بدون أصدقاء ولا يأكل سوى اللحم المفروم والبيض والبطاطس المقلية .

وبالمثل ، إذا أتينا إلى الأطفال من النوع « صعب المراس » نجد أنهم يكونون فى حاجة إلى رعاية خاصة . وقد اتضح بالفعل أنهم يكونون فى مواقف أحسن إذا ما أحيطوا بجو

اجتماعى عطوف وإن اتسم بالحزم والثبات . فالتسامح بالنسبة لهؤلاء الأطفال يبدو أنه استراتيجية تربوية خاطئة ، إذا كان ذلك يتضمن تشجيع الطفل على أن يصبح طاغية (أى يستطيع أن يصل إلى تحقيق أغراضه عن طريق الصياح والتشنج .. إلخ) . وعلى ذلك فإن آباء الطفل « الصعب المراس » لابد أن يتعلموا كيف يعضون على نواجزهم ويكظمون غيظهم فيتجاهلون بكاء الطفل فى بعض الأحيان . ذلك أن الاستمرار فى استرضاء الطفل الصعب المراس قد يعلمه أن فى إمكانه أن يحصل على ما يريد بالصراخ الولولة . أما إذا أحسن تناول الطفل صعب المراس فإن ذلك ، يمكن أن يجعل منه شخصا إيجابيا جذابا . على أن ذلك لا يتم إلا بالتدريج وعلى فترة من الزمن طويلة نسبيا .

إن ردود أفعال الآباء وغيرهم على الخصائص المزاجية للطفل لا يقتصر أثرها على سلوكه الاجتماعى فحسب ، بل يمتد ليشمل جميع نواحى النمو الأخرى . فلقد لاحظ توماس وتشيس المشار إلى أبحاثهما فى بداية هذه الفقرة ، إلى أن الأطفال الذين يولدون صعبى المراس يكونون أكثر تعرضا فى مستقبل حياتهم للوقوع فى العديد من الاضطرابات السلوكية . على أن السبب فى ذلك لا يعود إلى الحالة المزاجية فى ذاتها ، بل إلى التفاعل بينهم وبين والديهم . فإذا كان من المعروف أن سلوك الوالدين يؤثر فى تشكيل سلوك الأبناء ، فإن من الواضح أيضا أن سلوك الطفل يؤثر على الوالدين – وقد سبق أن وضحنا ذلك فى الفصل السابق . فإذا كان الأمر كذلك فإن من السهل أن نتصور أن سلوك الوالدين نحو طفل صعب المراس يمكن أن يصير سلبياً تماماً كسلوك الطفل نفسه . وبذلك تنشأ حلقة مفرغة من : سلوك سيء من الطفل – يترتب عليه سلوك سيء من الوالدين – يؤدى إلى سلوك أسوأ من جانب الطفل وهكذا .

أما كيف يمكن أن يحدث ذلك فى الحياة الواقعية فقد أمدنا به البحث التتبعى « لساميروف » الذى أشرنا إليه سابقا . فقد وجد هذا الباحث أن الأطفال الذين صنفوا على أنهم صعبو المراس عند سن ٤ أشهر كانوا الأدنى من غيرهم مرتبة على مقياس للذكاء طبق عليهم عند سن ٣٠ شهراً . ويرى « ساميروف » أن هذا الارتباط يرجع إلى نوع التفاعل بين الطفل والوالدين . فمن ملاحظاته على الأطفال وأمهاتهم عند سن ١٢ شهراً ، وجد ساميروف أن أمهات الأطفال الصعبى المراس كن يملن إلى البقاء بعيداً عنهم أكثر من أمهات الأطفال الآخرين . كذلك كان هؤلاء الأمهات أقل التفاتا إلى أطفالهن وأقل لعباً معهم وأقل إثارة لهم ، مما كانت تفعل أمهات الأطفال الآخرين . وعلى العكس فإن الأطفال الذين كانت أمهاتهم تقضى معهم وقتا أطول فى التفاعل الاجتماعى ، حصلوا على درجات أعلى على مقياس الذكاء السابق الذكر . ومعنى ذلك أن الطفل الصعب المراس قد يصرف بسلوكه هذا أمه عنه ، فلا تسعى إلى أن تشغل طفلها فى ألعاب أو نشاطات أو تفاعلات كثيرة ومثيرة . وأن

عدم الاهتمام بالطفل على هذا النحو قد يؤدى إلى انحدار أو تدهور فى الكفاءة المعرفية عند الطفل فيما بعد .

باختصار إذن فإن الآباء الذين يأخذون بعين الاعتبار خصائص طفلهماالفردية ويتفاعلون معه على هذا الأساس بإيجابية ، ولا يتركون السلوك الأولى لطفلهما يؤثر فيهم بشكل سلبى ، هؤلاء الآباء يستطيعون منذ البداية أن يقيموا بناء شخصية الطفل فى الاتجاه السوى بسهولة ويسر . بمعنى أنهم يجعلون الحلقة المفرغة تسير فى الاتجاه البناء وليس فى الاتجاه الهدام . أما إذا لم يراعوا ذلك فإن الأمور يمكن أن تسير من الصعب إلى الأصعب إلى الأشد صعوبة ، وهكذا . والآن : من فردية الطفل إلى المواقف الحرجة .

مواقف التعلق والانفصال :

فى سنة ١٩٥٠ طلبت منظمة الصحة الدولية من جون بولبى أن يدرس الصحة العقلية للأطفال الذين لا بيوت لهم . وقد كان لتقرير بولبى المعنون « رعاية الأم والصحة العقلية » تأثير كبير على الفكر المتعلق بأهمية رعاية الأم على النمو النفسى للطفل فيما بعد . وفى هذا التقرير يقول بولبى : « إن ما يعتقد بأنه جوهرى بالنسبة للصحة العقلية هو أن الرضيع والطفل الصغير يجب أن يحاطوا بالدفء والعلاقة الوثيقة المستمرة التى تمنحه إياها أمه (أو بديل دائم للأم) ، والتى يجد فيها الأثنان معا إشباعاً ومتعة » (Bowlby, 1952) .

ولقد نبعت هذه النظرة أساسا من الدراسات التى تصف الآثار الضارة التى تترتب على إيداع الرضع وصغار الأطفال بالمؤسسات . ومع أن الدراسات التالية قد أوضحت أن إيداع الأطفال بالمؤسسات لا يؤدى فى حد ذاته بالضرورة إلى آثار ضارة ، إلا أن بولبى وآخرين (Bowlby, 1973) ظلوا – بناء على ما توصلوا إليه سابقاً من نتائج – يحذرون من أن الانفصال الوقتى المتكرر للأم – كما يحدث فى حالة الأم العاملة – قد يؤدى أيضا إلى نتائج مدمرة بالنسبة للطفل .

إن السؤال عما إذا كان الوجود المستمر للأم لا غنى عنه لنمو طفلها نمواً سوياً ، هو سؤال ملح فى هذه الأيام حيث يزداد عدد الأمهات اللائى يعملن فى عالمنا العربى . وتقرر « هيلين بى » (Bee, 1974) ، التى استعرضت الأبحاث المتعلقة بهذا الموضوع ، أن أطفال الأمهات اللائى يعملن ، يعانون فقط إذا لم يكن هناك استقرار فى الأسرة أو فى الترتيبات التى تعمل من أجل رعاية الطفل . فأطفال الأسر المفككة مثلا يكون احتمال انحرافهم نحو الجناح أكبر إذا كانت أمهاتهم تعمل . ولكن الأمر لا يكون على هذا النحو فى حالة الأطفال الذين يأتون من أسر مستقرة متماسكة تخرج فيها الأم أيضا إلى العمل . كذلك فإن الرعاية غير

المستقرة (أى التى لا يكون فيها بديل ثابت للأم) قد تؤدى بالطفل إلى أن يصبح اتكاليا ومعانيا من قلق الانفصال عن الأم . بينما لا تؤدى الرعاية الثابتة المستقرة بالطفل إلى نفس النتيجة .

ومن ناحية أخرى ففى دراسة قام بها « تيرانس مور » (Moore, 1975) تبين أن الأطفال ، وخاصة الأولاد ، الذين تتولى أمهاتهم رعايتهم طول الوقت يميلون أكثر من غيرهم إلى أن يتمثلوا المعايير السلوكية التى يقرها الراشدون ، وخاصة فيما يتعلق بالضبط الذاتى والتحصيل الدراسى . أما الأطفال الذين توفر لهم الرعاية عن طريق بدائل للأم فلا يأبهون برأى الكبار فيهم بقدر ما يأبهون بفكرة الأنداد عنهم .

ولكن مرة أخرى ، بمتابعة البحث فى هذه الناحية ، تبين أن الاستجابة لتوجيه الأنداد دون الكبار لا يترتب على مجرد غياب الأم فى ذاته ، وإنما تنشأ كنتيجة للتفاعلات التى يمارسها الطفل فى أثناء الرعاية البديلة . فإذا ما كانت الرعاية عن طريق وضعه مع مجموعة كبيرة من الأطفال تشرف عليهم راعية واحدة ، فإن الطفل فى هذه الحالة يعانى من الشعور بالاحباط والرفض بدرجة أكبر مما لو كانت الرعاية البديلة من نوع الرعاية الأسرية التى يوضع فيها عدد صغير من الأطفال فى منزل إحدى الأمهات (Prescott, 1973) وكلما قل عدد الأطفال زاد مقدار انتباه الكبير إلى الطفل ، وقلت بالتالى المشاعر السلبية لدى هذا الأخير وما يترتب عليها من سلوك لا توافقى ، كالعدوان مثلا ، والعكس صحيح .

ليس هذا فحسب بل قد يكون للرعاية البديلة آثار إيجابية من حيث النمو النفسى للطفل . فقد لاحظت « مارجريت ميد » (Mead, 1954) على أساس من الدراسات العبر – ثقافية ، أن الأطفال الذين يجدون الرعاية من أشخاص عديدين تربطهم بهم علاقة ود ودفء عاطفى متبادل ، هم الأطفال الأحسن توافقا . كذلك تشير الدراسات الأنثربولوجية إلى أن الأطفال الذين يكونون علاقة قوية بشخص واحد ، كهؤلاء الذين يقتصر علاقاتهم على أمهاتهم فقط ، لا يستطيعون أن يقيموا علاقات حميمة فى كبرهم إلا مع عدد محدود من الأفراد . وعلى العكس من ذلك فإن الأطفال الذين ينفصلون مؤقتا عن أمهاتهم ، ولكن يمنحون الحب والاهتمام والرعاية من آخرين يمكن بالفعل أن يصبحوا أكثر سماحة وأكثر حبا للآخرين وأكثر اعتمادا على النفس . وقد سبقت الاشارة إلى مثل هذه الظروف فى علاقتها بقلق الانفصال فى الفصل السابق .

باختصار إذن نستطيع أن نجيب على السؤال عما إذا كان الوجود المستمر للأم أمر لا غنى عنه بالنسبة لنمو طفلها نمواً سويا . بالآتى :

١ – الأم – بالطبع – هى الاختيار الأول للرعاية .

٢ - إذا غابت الأم فلابد من حاضن بديل : مألوف وليس غريبا ، محب وليس كارها ، متقبل وليس رافضا ، مستقر دائم وليس متغيرا من فترة إلى أخرى ، وباختصار : حاضنا وليس حارسا .

٣ - كلما تعدد الأفراد الذين يتعلق بهم الطفل ممن يقومون على رعايته كان ذلك أسلم بالنسبة لنموه مستقبلا .

وجماع هذا كله هو أن ما يترتب على الانفصال من نتائج ، يتوقف ضمن أشياء أخرى ، على نوع الرعاية البديلة التي يحظى بها الطفل . ولذا فإنه يجب ، عند ترتيب ظروف مثل هذه الرعاية ، أن يتركز الاهتمام ، ليس فقط على إشباع الحاجات البيولوجية ، بل أيضا على توفير جو متشبع بالاستثارة الاجتماعية والمعرفية مع كثير من الدفء العاطفي والاستقرار فى العلاقة بالحاضن . إن ذلك يساعد الطفل على النمو السوى ويحصنه ضد ما يمكن أن يترتب على الانفصال من نتائج سلبية . بل إن مثل هذه الرعاية قد تساعد على زيادة نمو علاقة الطفل الاجتماعية والانفعالية مع أمه الأصلية التي قد تضطرها ظروفها للعمل .

إلا أن نوع الرعاية البديلة ليس هو المتغير الوحيد الذى يجب أن نأخذه فى الاعتبار عند التفكير فى موضوع الانفصال . فهناك أيضا السن الذى يحدث عنده انفصال الوالدين عن الطفل ، وحالة الطفل الصحية العامة ، والظروف أو الملابسات المحيطة بالانفصال ، وأخيراً نوع الانفصال نفسه : أى ما إذا كان طويل الأجل أو قصير المدى ، وما إذا كان مؤقتا أو دائما .

لقد سبق أن رأينا أن هناك فترة حرجة فى حياة الطفل يكون فيها حساسا جدا للانفصال ، وهى الفترة ما بين سن الخمسة أشهر والسنتين . وفى هذه الفترة يجب أن يحاول الأبوان أن يتجنبا الانفصال الطويل الأجل عن الطفل . ذلك أنه فى هذه الفترة قد يؤدى غياب والد محبوب إلى خلق نوع من الاحساس عند الطفل بالشك وعدم الثقة فى قوة العلاقة التى تربط هذا الوالد به . ويتضح ذلك من سلوك الطفل نحو الوالدين الذين قد تضطرهما ظروفهما إلى مثل هذا الانفصال . فقد يعودان فيجدان الطفل وقد عزف عنهما وأصبح أكثر برودا فى علاقته العاطفية بهما .

كذلك يجب أن يحاول الأبوان ألا ينفصلا عن طفلهما وهو مريض أو فى حالة صحية تحتاج إلى عناية خاصة ، أو كان فى مكان غير مألوف . ذلك أن الطفل فى مثل هذه الحالات أيضا يكون أشد تعلقا بالحاضن الأصلى (الوالدين) . وبذلك يصبح شديد الحساسية للانفصال .

والخلاصة إذن فى موضوع الانفصال هى أن نتائج الانفصال تختلف باختلاف نوع الرعاية البديلة ، كما أنها تختلف أيضا باختلاف سن الطفل عند الانفصال ، وكذلك حالته الصحية العامة ، والظروف أو الملابسات المحيطة به .

هذا ونحب هنا أن نشير إلى أن رعاية الوالد لا تقل أهمية عن رعاية الأم ، فلم يعد صحيحا بعد ذلك المبدأ الذى ظل عصورا طويلة يسيطر على الفكر السيكلوجى والذى ينادى بأن الأم خاصة ، والأناث عامة ، هن أقدر على تحمل تلك المسئوليات ، وهن الأكثر أهلية للقيام بدور رعاية الطفولة . فقد يحظى الطفل من أبيه بقدر من الدفء والتفهم والاستثارة الاجتماعية ما قد يفوق كثيراً ما يحظى به من أمه فى حالات عديدة ، خاصة وقد أظهر العصر الحديث كيف أن الأم قد أصبحت ، باشتراكها مع الرجل فى ميدان العمل مجبرة على فصل وليدها عن دفء صدرها فترات طويلة من اليوم .

مواقف التغذية والفطام :

من المواقف الحرجة أيضا فى رعاية الطفل فى هذه المرحلة موقف التغذية والفطام . ويتضمن هذا الموقف جانبين هامين : الجانب الأول هو الأسلوب الذى يواجه به الحاضن حاجة الرضيع إلى الحصول على الغذاء ، فى أثناء فترة الرضاعة . والجانب الثانى هو أسلوب فطامه وتوقيته . وإذا كان هدفنا فى هذه الفترة – كما سبق أن أشرنا فى أكثر من موقع – هو تأمين الطفل وبناء الثقة لديه فيمن حوله وفى نفسه ، كان علينا أن ننظر فيما يتبعه الحاضن عادة ، من أساليب فى هذين الجانبين ، لكى نعرف ما إذا كانت هذه الأساليب تؤدى إلى تحقيق الهدف . ثم نرى بعد ذلك كيف تكون النصيحة إذا كانت الأمور لا تسير على ما يرام .

وكان من الممكن أن نجعل كلا من استعراضنا ونصيحتنا من العمومية بحيث يشملها المبدأ الأول من المبادىء العامة التى أوردناه فى بداية هذا الفصل ، إلا أن بعض الممارسات التى استقرت فى الثقافة وأصبحت عادات ثابتة فى هذا المجال ، أو تلك يقوم بها الوالدان بناء على نصيحة من غير المختصين تجعل من الضرورى أن نستعرض تلك الممارسات لكى نتعرف على نتائجها ، مما قد يعز على الملاحظ العادى إدراكه . إن الأم المتمدنية اليوم لا يهمها أن يحصل ابنها على طعامه بما يتناسب مع حاجته فحسب ، بل يهمها ، إلى جانب ذلك ، أن يتعود ابنها على تناول طعامه فى أوقات معينة وبطريقة معينة . كما أن حياتها هى والتزاماتها هى قد تفرض عليها نظاما أو جدولا معينا فى تغذية طفلها . كل هذه ضغوط لها أثرها فى تحديد الأسلوب الذى تتخذه هذه الأم بما قد لا يتناسب وتحقيق نمو الطفل النفسى بشكل سوى . ولننظر الآن فى بعض هذه الأساليب .

إذا فرضنا أن الطفل لا يحصل على طعامه عندما يبكى وإنما يترك لبكائه حتى يحين موعد الطعام المحدد تبعا لجدول جامد لا استثناء فيه ، فماذا تكون النتيجة ؟ أولا : مثل هذا الأسلوب لا يتمشى مع المبدأ الأول الذى أوضحناه فى فقرة سابقة وهو مبدأ الفورية فى استجابة الأم لمؤشرات التوتر التى تصدر عن الطفل بهدف إزالة هذا التوتر . ثانيا : فإن هذا الأسلوب لا يتمشى أيضا مع مبدأ الفروق الفردية التى سبق أن تحدثنا عنه ، إذ يعتبر أن جميع الأطفال يمكن أن يخضعوا لجدول ثابت فى الرضاعة وهو ما كان ينصح به خطأ فى الثلاثينات من هذا القرن . وإلى جانب ذلك كله ، فإن مثل هذا الطفل - بناء على قوانين التعلم - قد يتعلم أنه لا يملك شيئا بإزاء الظروف المحيطة به : لا يملك أن يغير أو يعدل فى البيئة التى يعيش فيها ، وهو بذلك قد يفقد الثقة فى نفسه من حيث القدرة على السيطرة على بيئة كما يفقد الثقة فى اهتمام وتقدير تلك البيئة له .

كذلك إذا فرض أن الطفل لا يحصل على طعام إلا بعد أن يكون الجوع قد اشتد به . مثل هذا الطفل قد يتعلم أن بداية الجوع سوف تؤدى به إلى حالة عنيفة . وعلى ذلك فقد يرتبط الألم الناشىء من الجوع الشديد ببداية الشعور بالجوع ، ويصبح مجرد الشعور بالجوع مثيراً للخوف والانزعاج ، كما كان يحدث فى حالات الجوع الشديد . ويمكن أن يكون ذلك أساساً لأن يكتسب الطفل سمة سلوكية عامة هى الانزعاج والاضطراب لظروف الحياة التى قد تبدو عادية ، أى أن يتوقع دائما حدوث المصائب أو وقوع الشر عند مجرد ظهور بوادر مشكلة فى مواقف الحياة العادية .

ويمكن أن يكتسب الطفل عادات أخرى خطيرة ، إذا ما تكرر إحساسه بآلام الجوع وهو وحيد مثلا ، أو فى مكان مظلم أو فى مكان ساكن أو مغلق .. إلخ . فقد يتعلم الخوف من الوحدة ومن الظلام ومن السكون ومن غياب الأم ، والأب ، لارتباط هذه المواقف بآلام الجوع . وقد يدفعه هذا إلى أن يهرب بالطبع من هذه المواقف المثيرة للخوف فيلجأ إلى الأبوين ليأتنس بهما ، ويصبح تعلق الطفل بأبويه من نوع التعلق غير الآمن (راجع موضوع التعلق فى الفصل السابق) . وقد يعتبر الأبوان مثل هذا التعلق مقلقاً بالنسبة لهما فى الوقت الذى يميلان فيه إلى الهدوء والاسترخاء لذا فقد يلجآن إلى عقاب أبنهما الذى يتشبث بهما لغير ما سبب واضح بالنسبة لهما . وهكذا تسير العلاقة بين الطفل والوالدين فى خلقة مفرغة فى الاتجاه السلبى ، أى من السيء إلى الأسوأ إلى الأشد سوءا ، وهكذا ، بنفس الطريقة التى حاولنا أن نوضحها عند الكلام عن فردية الطفل .

مثال آخر من أمثلة الممارسات غير الصحية فى مواقف الرضاعة هو ذلك الذى يحصل فيه الطفل على غذائه بشكل غير مريح ، كما يحدث مثلا عندما تحاول الأم أطعام طفلها دون أن يكون جائعا ، أو عندما تتم الرضاعة بشكل متقطع غير مشبع . فإذا ما تكرر التواجد مع الأم

بشكل غير مريح على هذا النحو ، فقد يعزف الطفل كلية عن مثل هذا التواجد ، ليس فقط مع الأم بل مع الآخرين عموماً ، إذ أنه لم يجد الراحة أو الهدوء فى وجوده مع « الآخر » .

وعلى العكس من ذلك كله إذا ما أشبع الطفل كلما أظهر من السلوك ما يدل على أنه جائع ، أى إذا أطعم بناء على جدوله هو الخاص . أنه يتعلم عندئذ أنه يستطيع أن يحصل على نتيجة لما يقوم به (من بكاء مثلا) ، أى أنه يستطيع أن يؤثر فى الظروف المحيطة به . ومؤدى ذلك أنه يكتسب - كما سبق أن أشرنا - مراراً ثقة فى نفسه وفى المحيطين به .

لذلك كان أنسب أسلوب للتعامل مع الطفل فى مواقف الرضاعة هو ذلك الذى يعتمد على جدول يضعه الطفل بنفسه وليس على جدول نضعه نحن له . ونستطيع عن طريق الملاحظة أن نتعرف على الأوقات التى يبدأ فيها الطفل يشعر بالجوع . ولابد عندئذ أن نستجيب له بمجرد إظهاره لذلك دون تأخير أو تبكير .

على أن الطفل لا يحصل على خبراته المريحة من الأم كمصدر للطعام فقط ، بل أيضا كمصدر للتعلق عن طريق التلامس الجسدى والاحتضان ، وكمصدر للاستثارة الاجتماعية ، عن طريق المداعبة واللعب ، وكمصدر للدفء العاطفى عن طريق الانتباه والاهتمام . ولما كان الحصول على هذه الخبرات لازما للنمو النفسى للطفل بشكل أولى ، كما سبق أن رأينا ، لذلك كان على الأم أن تجعل من فترة الرضاعة فرصة أخرى لاشباع هذه الحاجات ومقترنة بها ، حتى لو كانت التغذية صناعية ، وإلا كانت الأم أشبه بالأم السلكية فى تجارب هارى هارلو (إذا اقتصرت على التغذية دون اشباع الحاجات الأولية الأخرى السابقة الذكر) . ويقتضى ذلك أن تكون فترة الرضاعة فترة استرخاء وهدوء واحتضان حان ، فترة يرضع فيها الطفل من أمه الحب والحنان والدفء العاطفى والبشاشة والتقبل وليس مجرد اللبن . ولذا لا يجوز أن يتخلل فترة الرضاعة أى اضطراب أو تقطع أو غير ذلك من المثيرات المؤلمة . كما يجب أن تكون الفترة كافية لحصول الطفل على اشباع كامل ، ليس للجوع فحسب ، بل أيضا للحاجات الأولية الأخرى . إن بعض الأطفال يميل إلى أن يطيل من هذه الفترة حتى بعد أن يكون قد شبع . والأم التى تستجيب ولو للحظات قصيرة فى هذا الموقف ، لمداعبات الطفل ورغبته فى اللعب إنما تساعد على تنمية التعلق الآمن والثقة المتبادلة بينهما .

ويشكل الفطام أيضا موقفاً حرجاً بالنسبة لنمو الطفل فى هذه المرحلة . فالفطام بالنسبة للرضاعة ، هو تماما كالانفصال بالنسبة للتعلق . وكما أن للانفصال فترة حرجة فى حياة الطفل فى هذه المرحلة ، كذلك للفطام فترته الحرجة . وكما أن الانفصال الدائم فى أثناء هذه الفترة قد يؤدى إلى نتائج خطيرة بالنسبة للنمو النفسى للطفل . كذلك الفطام قد يترتب عليه نتائج خطيرة إذا لم يتم فى أحسن الظروف المواتية .

إن الطفل فى أثناء فترة الرضاعة يكون قد نمّى نحو أمه علاقة انفعالية قوية باعتبارها مصدراً ليس فقط للغذاء بل أيضا للأمن وللدفء العاطفى والارتياح والاسترخاء ، وهى حاجات أولية لا تقل قيمة بالنسبة للطفل عن حاجته إلى الغذاء . وإلى جانب ذلك فإن الطفل يكون قد نمّى أيضا عادة قوية ثابتة للحصول على الطعام هى عادة الرضاعة ، أى الغذاء عن طريق الامتصاص . فإذا ما جاء الفطام مفاجئا ، فإن معنى ذلك بالنسبة للطفل موقفا صراعيا عنيفا من ناحيتين : الناحية الأولى هى ناحية العلاقة الوجدانية مع الأم ، إذ يشكل الفطام فصما لهذه العلاقة فى الوقت الذى هو فيه فى أشد الحاجة إليها . إن التعلق الآمن والثقة المتزايدة التى تعتبر أساسا للنمو النفسى السوى للطفل فى هذه المرحلة تتلقى بمثل هذا الأسلوب فى الفطام صدمة قوية قد تترك آثارها فى نموه النفسى مستقبلا . ذلك أن الطفل قد ينشأ بعد ذلك وهو يخشى « لا شعوريا » ، من تكوين علاقات عاطفية مع الآخرين حتى لا يتعرض للأنكار أو الرفض كما حدث فى موقفه هذا مع الأم . إن الصدمة النفسية التى يتعرض لها الطفل فى هذا الموقف هى – كما سبق أن أشرنا – أشبه بالصدمة التى يتلقاها إذا ما هجره والداه أو حاضنته بشكل دائم .

ومن ناحية أخرى فإن الفطام بهذه الصورة يعنى انتقال الطفل فجأة من لون من الطعام مرغوب فيه وعادة قوية فى تناوله إلى لون آخر أو طريقة أخرى لم يتعلم الطفل أن يحبها بعد . حقا سوف يأتى اليوم الذى يتعلم فيه الطفل ذلك اللون الآخر من الطعام وتلك الطريقة الأخرى فى تناوله ، ولكن بعد أن يكون قد مر بسلسلة طويلة من الخبرات المؤلمة التى تزيد فى زعزعة الثقة بينه وبين المحيطين بدلا من أن يساعد على بنائها . ففى كثير من الأحيان يصر الطفل على تناول غذائه بالطريقة التى تعودها ، وقد يضرب عن الطعام كلية احتجاجا على عدم اعطائه الثدى ، ومعنى ذلك أنه يظل مدة طويلة يعانى آلام الجوع . وقد نتظاهر نحن بالانصياع له فنوقعه فى خديعة أشد إيلاما ، وذلك بأن نضع مادة مرة على الثدى ، ونعطيه له حتى لا يقرب منه مرة أخرى . وأحيانا أخرى نضربه إذا أصر على تناول الثدى وهكذا . ولا نظن أننا فى حاجة إلى بيان النتائج التى يمكن أن يؤدى إليها هذا كله . ويكفى أن نشير إلى أن العلاقات القائمة بين الطفل ومن يقوم على رعايته لا يمكن أن يتوفر فيها بهذا الأسلوب الحد الأدنى من الأمن أو الثقة التى جعلناها أساسا للنمو النفسى السليم له فى هذه المرحلة .

متى وكيف إذن تتم عملية الفطام ؟ الواقع أن البحوث (Whiting& Childs, 1953) التى أجريت على الثقافات المختلفة التى تتيح فترة للرضاعة أطول نسبيا مما يحدث فى الثقافات الغربية ، قد أثبتت أن أشد اضطراب ينتج عن عملية الفطام ، هو ذلك الذى يحدث عند الأطفال حول سن ثلاثة عشر شهرا . وبعد هذه السن يبدأ مقدار الاحباط يقل ، ذلك أن الطفل عندئذ يصبح بالتدريج أكثر استعدادا لتكوين عادات جديدة فى الحصول على الطعام .

ونحن بملاحظتنا العادية عن الثقافة التى نعيش فيها نستطيع أن نقرر أيضا أن معظم الأمهات لا يقتصرن على الثدى فى أثناء سن الرضاعة ، بل يقمن من حين لآخر باعطائه نوعا آخر من الغذاء . وتزداد نسبة هذا النوع من الغذاء بزيادة سن الطفل ، وهذا يجعله دون شك أكثر استعدادا لتقبل العادات الجديدة فى التغذية فى سن متأخرة منه فى سن مبكرة . وعلى هذا الأساس يمكن أن نقرر بشىء كبير من الثقة ، على الرغم من أن البحوث تعوزنا فى هذا المجال ، أن الفطام بالنسبة للطفل لا يحدث الآثار العنيفة التى تحدثنا عنها ، بل على العكس يكون سلساً ومريحاً ، إذا سار على النحو الآتى : أولاً : أن يبدأ الطفل فى تناول وجبة جافة بالملعقة تحل محل رضعة ابتداء من فترة ظهور الأسنان . ثانياً : تزدادا تدريجيا عدد الوجبات التى تحل محل الرضعات وهكذا ، دون عنف ، إلى أن يفطم الطفل تماما . ثالثاً : أن يكون ذلك الفطام التام عند سن السنتين تقريبا ، أى عندما يكون مستعدا تماما لتقبل عادات جديدة فى الحصول على الطعام ، المضغ بدلاً من الامتصاص . عندئذ يمكن الخروج من هذا العادة إلى تلك بطريقة طبيعية جداً ودون اللجوء إلى حرية وسائل أخرى .

مواقف النوم والراحة :

النوم أيضا من المواقف الحرجة فى تنشئة الطفل فى هذه المرحلة . فالنوم هام وضرورى من ناحية الصحة والنمو الجسمى . وإذا لم ينل الطفل قسطاً كافياً من النوم فإن صحته تعتل وحالته الانفعالية تتعرض للاضطراب ، كما أن نشاطه المعرفى أيضا قد يعاق بسبب التعب والإنهاك .

وكما أن فترة النوم هامة بالنسبة للنمو النفسى للطفل كذلك فإن توقيت النوم أو موعده أمر له أهميته . ذلك أن الطفل السليم يكون كثير الحركة شديد النشاط فى العادة أثناء النهار . وعندما يأتى المساء يكون التعب قد نال منه بدرجة يحتاج معها بالضرورة إلى أن يبادر بالنوم . فإذا لم ينم ، لسبب أو لآخر ، فإن ذلك قد يعرض صحته وحالته الانفعالية للاضطراب . ليس هذا فقط بل قد يعرض العلاقة بينه وبين والديه أيضا للاضطراب . فالوالدان يكونان فى المساء بحاجة إلى الراحة والاستجمام بعد عناء النهار ، وتقل ، نتيجة لهذا ، قدرتهم على تحمل المزيد من مطالب الطفل والاستجابة لحاجاته . وقد تكون النتيجة النهائية هى الثورة على الطفل أو عقابه أو استخدام أى وسيلة أخرى تسىء إلى العلاقة بينهما .

لذلك كله فإن تكوين عادات صحية للنوم بالنسبة للطفل أمر فى منتهى الأهمية ، سواء بالنسبة لصحته الجسمية ، أم بالنسبة لنموه النفسى ، أم بالنسبة للعلاقة الآمنة أو الثقة الواجب توفرها مع من يقوم على رعايته . فماذا يفعل الوالدان عادة لكى يحملان طفلهما على النوم ؟ هناك من الآباء – دون شك – من يعمل على معاونة الطفل على تكوين عادات صحية للنوم دون مضاعفات . ولكن هناك الكثير من الآباء أيضا من يعمد إلى استخدام أساليب قد

لا تعطل فقط تكوين مثل هذه العادات بل قد تؤدى أيضا إلى مضاعفات تسىء إلى النمو النفسى للطفل بشكل عام .

ولننظر الآن فى كل من هذا وذاك :

من الآباء من يقرر أن ينام طفله ، منذ البداية ، وحيدا فى حجرته الخاصة . وربما أصروا أيضا على أن يغلق على الطفل باب حجرته حتى يقيهم ذلك من الازعاج . وقد يكون منطق هؤلاء الآباء أن مثل هذا الأسلوب ضرورى لكى « يتعود » الطفل الاستقلال والصلابة . ولعلهم فى ذلك يكونون أقرب إلى النصيحة التى كان يسوقها علماء النفس إلى الآباء فى العشرينيات والثلاثينيات من هذا القرن . ولكن لننظر فيما يمكن أن يترتب من نتائج على مثل هذا الأسلوب .

إذا استيقظ الطفل فى مثل هذه الحالات أثناء الليل ، وكان استيقاظه نتيجة لشعوره بألم ما : ألم الجوع أو العطش أو أى سبب آخر ، وأخذ يبكى مستنجدا دون أن ينجده أحد فإن مثل هذا الظرف ، إذا تكرر ، قد يؤدى بالطفل إلى أن يخاف بعد ذلك من هذا المكان . بل قد يخاف من الوحدة ومن الظلام ومن السكون ومن الأماكن المغلقة ومن غياب الأبوين . ذلك أن هذه الأشياء تقترن فى خبرة الطفل بالألم ، وتصبح لذلك مخيفة تبعا لقوانين التعلم التى سبقت الاشارة إليها .

إن الملاحظ لطفل فى سنته الأولى مثلا وهو واقف فى فراشه ، متشبث بجداره ، يبكى فى حرقة وحرارة ، وهو وحيد فى الظلام فى حجرته المغلقة ، أو حتى إذا استطاع تجاوز ذلك الجدار وحبا إلى حيث ينتهى به الطريق أمام حجرة والديه المغلقة أيضا ، ليستطيع أن يتصور إلى أى حد تصل درجة الفزع والخوف التى يكون عليها الطفل فى مثل هذه الحالات .

والمهم هنا هو أن الطفل بعد ذلك يميل إلى أن يهرب من كل هذه المواقف المثيرة للانزعاج . وبدلاً من أن « يتعود » الصلابة والاستقلال ، فإنه يصبح أكثر تشبثا بوالديه (ولا نقول تعلقا) . فهو غير آمن ولا مطمئن للظروف التى يغيبان عنه فيها – وبالتالى يصبح موقف النوم – الذى ينفصل فيه الطفل عن أبويه – موقفاً من الصعب عليه أن يتقبله ، مما قد يدعو الطفل إلى أن يظل مستيقظا بالفعل لفترة طويلة من الليل . ثم يتعجب الآباء بعد ذلك لماذا لا يريد الطفل أن ينام .

ويزيد الطين بلة بالطبع أن يستخدم الآباء وسائل عنيفة مع الطفل لاجباره على النوم ، خاصة إذا كانوا يصرون على أن ينام فى ساعة معينة . فقد يترتب على أرغام الوالدين طفلهما على النوم أن يزداد شعور الطفل بأنه مرفوض أو غير متقبل ، بما يضعف علاقة التواد المتبادلة بينه وبين والديه . ونحن نعلم أن ذلك يزيد من قلق الطفل من الانفصال . وإذا استفحل هذا

الموقف ، وكان لابد للطفل أن ينصاع له فقد يصبح بعد ذلك بارداً غير مبال ، كما سبق أن رأينا فى تجارب التعلق والانفصال غير أن الطفل قد يلجأ قبل ذلك ، إلى اتخاذ أساليب مختلفة لجذب انتباه واهتمام الوالدين . فنراه يأخذ فى البكاء ، مثلا ، عندما يقترب موعد النوم ، ونتعجب نحن أن الطفل يبكى بغير سبب ، وفى أحسن الحالات نقول إن الطفل يبكى لأنه « يريد » أن ينام . والواقع أن البكاء لا يكون بسبب « رغبة » الطفل فى النوم بل بسبب « عدم رغبته » فى النوم لما يرتبط به موقف النوم بجميع الخبرات المؤلمة السابقة الذكر .

وقد يعترض نوم الطفل صعوبات أخرى غير اضطراب الحالة الانفعالية ، مثل المرض أو سوء الهضم مثلا . ولكن بعض الآباء قد يضم هذه الحالات ، عن غير علم ، إلى قائمة ميوعة الطفل أو تدلله قبل النوم . ولكن معظم الآباء يستطيعون أن يميزوا هذه الحالات وأن يتخلصوا منها فيساعدون بذلك على استجابة الطفل للنوم . ويجرنا ذلك إلى التعرف على الأساليب الإيجابية التى يمكن أن يتخذها الآباء لكى يساعدوا أطفالهم على تكوين عادات صحية فى النوم .

كمبدأ أولاً لابد أن نعرف أن تكوين العادة لا يتأتى قسرا أو عن طريق العقاب ، بل فقط عن طريق التشجيع واقتران السلوك المرغوب فيه بكل ما هو محبب ، وليس بكل ما هو مؤلم أو مخيف . وفى هذا الأطار يستطيع الأبوان أن يلجأ إلى أساليب متنوعة تتناسب مع سن الطفل فى هذه المرحلة . ومن الأساليب التى تساعد الطفل على التهيؤ للنوم ، أن يرتبط النوم بنشاط معين يوحى للطفل بانتهاء النشاط اليومى والاستعداد للذهاب إلى الفراش . ومن هذه الأنشطة مساعدة الطفل على التبول ، وتنظيف الجسم وتغيير الملابس وارتداء ملابس النوم ، كل ذلك فى وقت يتسم بالثبات والاستقرار يوماً بعد يوم . هذه العمليات بتكرارها على هذا النحو عند اقتراب موعد النوم ترتبط تدريجيا عند الطفل بموعد النوم ، وتصبح بعد ذلك فى ذاتها من العوامل التى تساعده على التهيؤ النفسى للنوم . وهكذا يمكن أن يصبح النوم فى ساعة معينة عادة مستقرة عند الطفل دون أن يضطر والداه على ارغامه على ذلك .

وقد يساعد الطفل على النوم أيضا هدهدته أو أرجحته وهو على كتف الحاضن . كذلك فإن التنغيم والربت على الظهر له تأثير كبير على استرخاء الطفل والتهيؤ للنوم . وأخيراً فإنه لا حاجة بنا إلى تكرار ذكر الظروف التى تعطل تكوين عادات النوم عند الطفل مما سبق أن أوضحناه . ولكن يجب أن نقرر أن استبعاد تلك الظروف هى شرط أساسى لاستجابة الطفل لتكوين هذه العادات ، وأننا إذا تعاملنا مع الطفل على أساس فرديته ، مع الاعتراف بحاجاته الأساسية ، فسوف نجد أن الأمور يمكن أن تسير بشكل أكثر سهولة مما نتصور .

التدريب على الإخراج :

من ملاحظتنا للأطفال فى هذه المرحلة ، نستطيع أن ندرك أنهم يبدون اهتماما نحو مواد البول والبراز ، نفس الاهتمام الذى يبدونه نحو أعضائهم الجسمية الأخرى وبنفس الطريقة الساذجة التى يبدون بها ذلك الاهتمام . وبنمو القدرة على تناول الأشياء وقبضها واللعب بها ، يستطيع الطفل أن يتناول بيده مواد البراز وأن يلعب بها . ويالها من صدمة عنيفة للوالدين عندما يريان أبنهما المحبوب ، وهو يمسك هذه المواد القذرة ، ويلطخ بها جسمه وشعره وملابسه ، دون أى مبالاة منه أو تحفظ . إن مثل هذا المنظر وحده كفيل بأن يجلب سخط الأبوين على الطفل وغضبهما عليه . إن مثل هذا المنظر أو مجرد تبول الطفل أو تبرزه بشكل لا أرادى يثير فى أغلب الأحيان قلق الأبوين الشديد . ذلك القلق الذى اكتسباه هما أنفسهما فى ماضى حياتهما فيما يتعلق بمثل هذه المواقف . ولا شك فى أن الطفل لا يريد أن يفقد حب أبويه ، أو رعايتهما له ؛ بل إن مجرد تهديده بذلك يثير عنده توترا شديدا . كما أنه يريد أن يتفادى عقاب الأبوين الذى قد يصل فى بعض الأحيان من الشدة إلى درجة الاحراق أو التهديد به ، ولذلك إن الطفل سرعان ما يقرن هذه المواد القذرة بالألم ، وسرعان ما يصبح منظر هذه المواد ورائحتها وملمسها وكل ما يتعلق بها مثيرا للقلق عنده . وعلى الطفل بعد ذلك أن يتعلم أن يفرغ هذه المواد فى مكان معين مخصص لذلك، وأن يحافظ على جسمه نظيفا . كما أن عليه أيضا أن يتعلم كيف يقمع كل إشارة أو بيان عن هذه الأشياء ، بحيث يصبح هذا الموضوع خارجا كليا عن نطاق اللغة المتبادلة بينه وبين الآخرين .

وترجع صعوبة التدريب فى هذه الناحية إلى أن الاستجابة المطلوبة من الطفل أن يتعلمها، هى عكس الاستجابة الطبيعية على خط مستقيم . ذلك أن عضلات المثانة والمستقيم تنفرج بفعل منعكس عندما يمتلىء هذان المكانان بمواد الاخراج . فعندما تتضخم المثانة مثلا لامتلائها ، فإنها تدفع إلى انفراج العضلات حتى يتم تفريغ البول . أما التدريب على عمليات الأخراج فيقتضى أن يحدث العكس تماما ، أى أن يحدث انقباض فى العضلات بمجرد الضغط عليها من مواد الأخراج بدلاً من انبساطها . ليس هذا فقط . بل على الطفل أيضا أن يتعلم أن يقوم ببعض العمليات الأخرى فى أثناء ضغطه على عضلاته حتى تتم عملية التفريغ بالطريقة المطلوبة . فعليه فى البداية مثلا أن ينادى أمه ، ثم عليه بعد ذلك أن يتعلم أن يذهب إلى المكان المخصص للأخراج ، وأن يفك أزراره وأن يجلس على ذلك المكان ، كل ذلك وهو قابض لعضلاته التى تلح عليه بالانفراج .

ثم إن الطفل ليضطر إلى محاولة تعلم ذلك كله ، أحيانا ، فى الوقت الذى لا تكون فيه لغته قد نمت بعد إلى الحد الذى يساعده على فهم تعليمات الكبير . ومعنى ذلك أن الطفل يتعلم هنا بالمحاولة والخطأ . وتعلم التحكم فى الأخراج عن طريق المحاولة والخطأ عملية شاقة

وتحتاج إلى وقت طويل . فعلى الطفل أن يتعلم أن يستيقظ من نومه مثلا للذهاب إلى المكان المخصص لذلك ، مع أن النوم عملية لذيذة . كذلك على الطفل أن يتوقف عن اللعب فى بعض الأحيان إذا ما اضطر إلى أن يفرغ مثانته أو أمعاءه ، علما بأنه قد يكون مستغرقا فى لعبه كل الاستغراق ، لما للعب من جاذبية قوية ليس من السهل التخلى عنها . وإلى جانب ذلك فإنه على الطفل أن يعرف كيف يفرق بين الحجرات المختلفة للمنزل ، كل ذلك عن طريق المحاولة والخطأ . والمحاولة هنا معناها أن يتبول الطفل ويتبرز فى مكان غير مسموح فيه بذلك . أما الخطأ فمعناه أحيانا العقاب على ذلك الفعل ، حتى يصبح المكان الذى يتبرز فيه الطفل أو يتبول مثيراً للخوف ، فيمنعه من هذا الفعل مرة أخرى . وتتكرر المحاولات وتتكرر الأخطاء معنى ذلك أن يتكرر تبول الطفل أو تبرزه فى أماكن غير مسموح بها كالسرير وحجرة الجلوس ، وحجرة الطعام ، والمطبخ وغير ذلك ، ويتكرر عقاب الطفل بالنسبة لكل محاولة من هذه المحاولات الخاطئة .

إن مهمة هذا النوع من التدريب الخاطىء فى الواقع ، هى ربط الدافع إلى الأخراج بالخوف حتى يغلب ذلك الأخير على الاستجابة المباشرة لمثيرات الأخراج ، ويعطلها إلى الحد الذى يسمح بحدوثها فى مكان معين . وإذ يحدث ذلك عن طريق المحاولة والخطأ فإنه يحتاج إلى وقت طويل قد يمتد إلى سنوات عدة يظل فيها كل من الأب والابن تحت ظروف عصيبة من التوتر والصراع ولكن هل يقتصر الأمر حتى عند هذا الحد ؟

إن النتائج التى يمكن أن تترتب على هذا النوع من التدريب عديدة ومتنوعة ، فقد يثير هذا عند الطفل ألوانا كثيرة من الانفعال الشديد ، كالغضب والعناد والاحباط والخوف . وقد يرتبط الخوف الناتج عن عقاب الطفل ليس فقط بالدافع إلى الأخراج بل أيضا بالمكان نفسه المخصص لعملية الأخراج ، ويحدث ذلك عن طريق عملية تعميم لا يمكن تفاديها فى هذه السن المبكرة . فالطفل فى هذه الفترة التى يتعلم فيها ضبط العمليات الأخراجية لا يستطيع أن يميز بين الأمكنة التى يسمح لها فيها بالأخراج والأمكنة التى لا يسمح له فيها بذلك . وعلى هذا الأساس قد يتعلم عن طريقة تدريبه السابقة الذكر أن يضبط نفسه فى أى مكان دون تحديد . ومعنى ذلك أن يضبط نفسه فى المكان المخصص للعملية ، إذ يحاول أن يمتنع عن الأخراج كلية . ويحدث ذلك بالطبع بطريقة آلية دون وعى ، ولكن الأبوين قد يظنان أن أبنهما يعاندهما ، ويتعمد إلا أن ينفذ تعليماتهما أو يستمع إلى نصيحتهما وإرشادهما .

وإذ يفشل الطفل أخيراً فى ضبط نفسه بعد الامتناع مدة طويلة عن الأخراج ، فإن مثل هذه الاستجابة الفاشلة تدعم بشدة ، وتميل إلى أن تصبح عادة عند الطفل . ذلك أن الدافع إلى الأخراج بعد فترة طويلة من الامتناع يكون أقوى منه بعد فترة عادية . والتدعيم الذى يحدث عن طريق خفض دافع قوى يكون أقوى من التدعيم الذى يحدث عن طريق

خفض دافع أقل شدة . وعلى هذا النحو تصبح استجابة الفشل فى ضبط الأخراج أقوى تدعيما من استجابة التحكم الأرادى فى هذه العملية ، لأن خفض التوتر الذى يحدث عن الأولى أقوى من ذلك الذى يحدث عن الأخيرة . ونظراً لأن الفشل فى التحكم فى عملية الأخراج مرتبط ببداية الشعور بالضبط على عضلات المثانة والمستقيم ، لذا فإنه يتحول إلى استجابة توقعية . أى أن الطفل يصبح متوقعا للفشل فى ضبط نفسه بمجرد أن يبدأ شعوره بالحاجة إلى الأخراج . والنتيجة هى أن تنفرج عضلاته ، باعتبار أن هذه الاستجابة هى الحل المريح للمشكلة . **وبعبارة قصيرة فإن التشدد فى معاملة الطفل فى سنواته الأولى يعطل عملية التعلم فى هذه الناحية بدلاً من أن يساعد على تقدمها .**

وقد يبدو الطفل فى نظر الوالدين أنه طفل « متمرد » ، لما يظهر فى سلوكه الخارجى بما يوحى بهذا المعنى . ذلك أن الطفل نتيجة لعقاب والديه له على الأخطاء التى يرتكبها فى عملية الأخراج ، يصبح خائفا من رؤية والديه ، ومن سماع أصواتهما نظراً لارتباط ذلك كله بالألم الناتج عن العقاب الذى يصدر عنهما . ولكى يتفادى القلق الناشىء عن هذه المثيرات فإنه قد يسعى إلى الهروب من حضرة والديه ، ويقلل الوقت الذى يقضيه بالقرب منهما بقدر الأمكان . كذلك قد يرد عليهم العدوان بالعدوان فيعضهما أو يصفعهما كما يفعلان معه ؛ وتكون النتيجة بالطبع هى عقاب الطفل مرة أخرى . وبذلك ينشأ الصراع بين النزعات العدوانية وبين الخوف اللاشعورى من العقاب .

وقد يبدو الطفل فى نظر والديه أيضا أنه (لئيم) . ذلك أن عقاب الطفل فى الأماكن المألوفة التى سبق أن تبول فيها أو تبرز ، قد تجعله يتجنب هذه الأماكن ، كما يتجنب أيضا رؤية والديه أو الوجود فى حضرتهما بقدر الامكان ، وخصوصا كلما أحس بالدافع إلى الأخراج . ومعنى ذلك أن يلجأ الطفل – هرباً من نوبات القلق – إلى مكان قصى ، أو ركن بعيد من المنزل ، أو مكان خفى عن الأنظار ، ليتخلص فيه من مواد الأخراج ، ويحدث ذلك بشكل آلى بالطبع دون وعى أو شعور من ناحية الطفل . ولكنه قد يبدو للوالدين كما لو كان نتيجة تدبير محكم ، فيزداد بذلك سخطهما على الطفل وعقابهما له .

وقد يتعلم الطفل من معاملته فى هذه الناحية أيضا ، أن هناك شخصاً كبيراً مؤذياً يراه باستمرار ويتتبعه بنظراته أينما حل أو رحل . أى أن الطفل قد يشعر أنه مراقب ، فيجعله هذا يكف عن أبداء أى تعبير أو إصدار أى استجابة ، إلا إذا تأكد من أنها صحيحة . ذلك أن الخوف من العقاب قد يعمم على الخطأ أو توقع الخطأ أياً كان . وهذا معناه أن يكف الطفل عن الابداع أو الخلق أو استحداث استجابات جديدة وقد يكون هذا أساساً لشخصية خجولة ، فاقدة الثقة بالنفس ، بدلاً من شخصية منطلقة استقلالية مبادئة .

كذلك قد لا يميز الطفل بين ما يعاقبه عليه والده وهو التبول والتبرز اللاأرادى ، وبين تصرفه أو سلوكه أو شخصه بوجه عام . وعلى ذلك فقد يتعلم الطفل أنه هو كشخص ، قذر أو عديم النفع أو مذنب ، فيشعر بالخجل والذنب وغير ذلك من المشاعر التى تلازمه بوجه عام .

وإذا كان التدريب على النظافة والتحكم فى عملية الأخراج يتم فى الغالب قبل أن تنمو القدرة اللفظية عند الطفل ، لذلك فإن آثار هذا التدريب ، مما شرحناه سابقاً ، يحدث على مستوى لا شعورى . ولا شك أن كلامنا قد مر بمثل هذه الفترة العصيبة ، ولكنه مع ذلك لا يذكر منها شيئا ، وإن كانت آثارها تبدو مع ذلك فى صور عدة . تبدو فى سماتنا الشخصية الدقيقة ، كما تبدو فى أحلامنا ، كما تبدو فى نظرتنا للحياة وغير ذلك ، ولا شك فى أن ذاكرتنا لا تحتوى على سجل بهذه الحوادث أو الأحداث ، ولكن هذه الحوادث مع ذلك هى التى تتحكم فى مصير شخصياتنا وهى التى تتحكم فى تشكيل سلوكنا .

إن بذور ما يسميه فرويد بالذات العليا توضع عن هذا الطريق ، طريق التدريب على النظافة على النحو الذى سبق أن بيناه . فالمخاوف اللاشعورية ، أو القلق الذى لم يدخل قط ضمن حصيلة الطفل اللغوية ، يرتبط عنده بمثيرات غير مسماه ، وبالتالى غير محددة ، مثل هذه المخاوف أو القلق يستثار مستقبلا إذا ما تكرر وجود الطفل فى مواقف أو أمام مثيرات مشابهة . ويحدث ذلك بطريقة آلية دون وعى أو تمييز من ناحية الفرد ، وهذا الغموض هو ما يزيد من شدة الفزع وعنف القلق وقسوة الشعور بالذنب . وتكون النتيجة هو ما يسميه فرويد بالذات العليا ، أو الضمير اللاشعورى ، حيث يكون الفرد رازحا تحت الفزع الشديد الذى لا يعدله فى بعض الأحوال أى فزع آخر (انظر الفصل السابق : فقرة نمو الضمير) .

هذا هو ما قد يحدث نتيجة للتدريب على النظافة إذا حدث ذلك التدريب فى الوقت الذى يكون فيه الطفل معطلا من القدرة على الكلام ، غفلا من القدرة على التمييز ، غير واع أو مدرك للعلاقات التى تربط الأسباب بالمسببات ، أو المقدمات بالنتائج ، وإذا حدث أيضا بوسائل عنيفة ومثيرة للقلق . ويعتقد معظم الآباء أن الطفل ما دام قد بدأ ينطق ، أنه يمكنه أن يفهم أوامرنا ، ونواهينا وتعاليمنا وأن يميز بين الخطأ والصواب . على أن هناك من الأسباب الأخرى أيضا ما نعتقد أنه يدفع الآباء إلى أن يكون اتجاههم محبذاً للتدريب المبكر . فقد يكون ذلك التدريب المحكم تقليداً فى الأسرة ، أو قد يكون نتيجة لنصيحة من جار ، أو قد يكون بسبب تعب الأم من عملية التنظيف وغسل الملابس المتسخة بالبراز أو البول ، وقد يكون بسبب عمل الأم ورغبتها فى أن تتوفر على أمور الطفل الجدية . كل هذه أسباب قد تساعد على تكوين الأتجاه المحبذ للتدريب المبكر . ولكن مما لا شك فيه أن هناك أسباباً تتصل بالقيم والمعايير الاجتماعية والمميزات الشخصية للآباء الذين يحبذون التدريب المبكر ، تجعلهم

يتجهون هذا الاتجاه . على أنه مهما كانت الأسباب التى تدعو الآباء إلى التدريب المبكر فإن ذلك قد يترتب عليه أمور غاية من الأهمية من ناحية تكوين الشخصية للطفل مستقبلا .

فالطفل فى السنة الأولى أو ما قبلها لا يستطيع فى الغالب أن يدرك معظم ما نريد أن ننقله إليه عن طريق الألفاظ ، وخاصة إذا كان ما نريده منه هو أن يقوم بعملية هى عكس ما تدفعه إليه طبيعته التلقائية على خط مستقيم . هذا بالإضافة إلى أن قدرة الطفل (فى هذه السن) على التمييز بين الأماكن المختلفة ، وعلى القيام بالعمليات والحركات المطلوبة منه قبل عملية التبول والتبرز مثل خلع الملابس أو المشى أو غير ذلك ، كل ذلك لا يكون الطفل قد اتقنه بعد . وباختصار فإن الطفل فى هذه السن لا يكون قد وصل بعد إلى ما يمكن أن نسميه « سن النضج » بالنسبة للقيام بهذه العملية .

وعلى ذلك فكما سبق أن أشرنا فيما يتعلق بسن الفطام ، فإن ما يمكن أن نتوقعه من الطفل فى هذه الحالة أيضا هو الشعور الشديد بالأحباط وما يتبع ذلك من آثار غير مستحبة فيما يتعلق بنموه الشخصى مستقبلا . وإذا تذكرنا أن التدريب يأخذ مدة أطول إذا بدأناه فى سن مبكرة عن السن المناسبة له ، فإننا نستطيع أن نتصور أيضا مدى الأحباط الذى يمكن أن يقع فيه الأبوان اللذان يبدآن التدريب المبكر ، وما يمكن أن يدفعهما إليه هذا الأحباط من وسائل عنيفة ، إذا لم يستجب الطفل إلى رغبتهما . وكلما زاد عنف الأبوين فى عملية التدريب فإننا نتوقع أن تكون الآثار المترتبة على ذلك من حيث نمو الطفل مستقبلا آثارا أكثر خطورة وأشد ضررا .

كيف إذن نستطيع أن ندرب طفلنا على التحكم فى عملية الأخراج مع تجنب جميع تلك المضاعفات ؟ تتضمن الاجابة على هذا السؤال ناحيتين : الناحية الأولى هى الفترة الزمنية المثلى ، من عمر الطفل ، التى يجب أن يحدث خلالها التدريب . أما الناحية الثانية فهى أسلوب التدريب أو وسيلته .

فى البحث الذى أجرى على ألف أسرة لمعرفة أساليب التنشئة الاجتماعية (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) ، أجابت نسبة ضئيلة فقط ، من الآباء والأمهات على هذا السؤال بشقيه ، أى الفترة الزمنية وكذلك عن الأساليب المتبعة فى التدريب على الأخراج ، إجابة تكاد تقرب مما يجب أن تكون عليه الممارسة الصحيحة . أما الأغلبية العظمى فكانت ممارساتهم شبيهة بتلك التى أوردنا أمثلة لها فى العرض السابق .

إن الشىء الذى قد لا يعرفه الآباء هو أنه لكى يستطيع الطفل أن يتحكم إراديا فى عملية الأخراج ، لابد أن تكون قد نضجت لديه أولاً المناطق فى اللحاء اللازمة للقيام بهذه العملية . ولا يتم ذلك النضج قبل الفترة ما بين السنة والنصف والسنتين من عمر الطفل (Tanner, 1970) .

إن بإمكان الرضع من الأطفال أن يكتسبوا القدرة على تفريغ المثانة عند جلوسهم على الوعاء المخصص لذلك فى مرحلة مبكرة جداً عن هذه السن . ولكن ذلك يحدث فقط عن طريق عملية تعلم شرطى (اشراط استجابى – راجع قدرة الطفل حديث الولادة على التعلم فى الفصل الثامن) .

إن بعض الأمهات يمكنهن أن يلاحظن أوقات الأخراج ، ويحاولن أن يساعدن الطفل على أداء هذه العملية فى الوعاء المخصص ، وذلك بأن يجلسنه عليه قبل ذلك الوقت مباشرة أو حوله . وبتكرار هذه العملية ونجاح الطفل وتشجيع الطفل بأن تبتسم وتظهر رضاها عند أتمام العملية بالصورة التى ترغب فيها ، وهكذا ، قد يرتبط جلوس الطفل على الوعاء بانفراج المثانة أو المستقيم أو كليهما ويكتسب صفة المثير الشرطى لأحداث عملية التفريغ فقط .

على أن ذلك لا يعنى أن الطفل عندئذ قد أصبح بإمكانه التحكم الأرادى فى عملية الأخراج ، إذ أن ذلك يتطلب الآتى : يتطلب أولاً – إلى جانب نضج المنطقة فى اللحاء السابق ذكرها – أن يكون قد تم أيضا نضج الممرات العصبية الموصلة بين المثانةواللحاء ، وذلك لكى تنقل هذه الممرات إلى اللحاء الاشارة بأن المثانة قد امتلأت . ويتطلب . ثانياً – أن يكون الجهاز العصبى قادراً على أن يعطى هذه الاشارة ، الأولوية على أى نشاط آخر يمكن أن يكون منشغلا به ، كما يحدث عندما يكون الطفل منهمكاً فى اللعب مثلاً . وأخيراً – يتطلب أن يكون الطفل قادراً على الربط بين هذه الأشارة الواردة من المثانة – وبين الحاجة إلى الذهاب إلى المكان المخصص . وكما سبق أن قلنا ، فإن ذلك كله لا يتم – من الناحية الفسيولوجية – قبل أن يكون الطفل قد دخل فى الفترة الزمنية الواقعة بين سن السنة والنصف والسنتين .

إن هذه الحقيقة العلمية على بساطتها ، إلاّ أن لها أهمية كبيرة جداً . ذلك أنها تتضمن أن الطفل لن يستطيع أن يتعلم – لظروف خارجة عن أرادته – أن يضبط أراديا عملية الأخراج قبل سن السنتين تقريبا . ويتضمن أيضا أن أى توقع لذلك قبل هذه السن ، لن تكون نتيجة سوى القلق والأحباط لكلا الجانبين : الوالد والطفل . وعلى العكس فإننا إذا انتظرنا إلى أن يكون الطفل قادراً على إعطاء الأشارة بأنه يريد أن يقوم بعملية الأخراج ، فإن ذلك سوف يجعل فرص النجاح أمامه أكبر . وبالتالى ، سوف يشعره هذا بالزهو وبالسعادة لأنه استطاع أن ينجز أمرا يقيمه والداه ويهتمان به أيما اهتمام . وبذلك يصبح التدريب على الأخراج مصدراً لتنمية الاستقلالية والثقة بالنفس ، بدلاً من أن يكون مصدرا للصراع بين أرادتين غير متكافئتين ، نتيجة الحتمية مشاعر الفشل والخجل والذنب .

هذا عن التوقيت ، أما عن الأسلوب فهو دائما التشجيع على النجاح وليس أبدا العقاب على الفشل .

خاتمة :

كثيرا ما يتهكم بعض الآباء الذين لا يؤمنون بحقائق علم النفس ، من النصائح التى قد يسديها إليهم هؤلاء الذين يشتغلون به . وهناك بالطبع أسباب سيكولوجية تدعو مثل هؤلاء الآباء إلى مقاومة ما يسدى إليهم من نصائح ، أسباب تتعلق بتكوين شخصياتهم هم أنفسهم – ولقد قامت بحوث عديدة فى هذا المجال ، وأظهرت الكثير من عوامل المقاومة هذه . وربما أن المجال لا يتسع هنا للتعرض لهذه البحوث فسوف نكتفى بالرد على ما يقال عموما فى هذا الصدد .

إن الافتراض الشائع من بعض الآباء هو ما يجرى على لسانهم كالآتى : « لقد تربينا على الأساليب التقليدية ولم يكن هناك من القائمين على تربيتنا من له علاقة حتى بالقراءة والكتابة ، وها نحن قد صرنا رجالا (أو نساء) ولم تفقد عقولنا أو تضطرب نفوسنا . ثم إن علماء النفس أنفسهم – باقراركم أنتم – لا يستقرون على حال . فكل عشر سنوات تقريبا تتغير نصائحهم من النقيض إلى النقيض . ومن يدرى ربما تغير ما عرضته علينا هنا أيضا فى المستقبل القريب . وأخيراً ، لماذا لم يدمر جيل بأكمله من الأطفال الذين كانوا يربون بأسلوب من الأساليب التى سادت فى حقبة سابقة ، إذا كان ما قيل عن هذه الأساليب هو بالفعل على ما وصف به من خطوته ؟ » .

والإجابة على هذا السؤال بل على الاعتراض بأكمله بسيطة جدا . ذلك أن المهم فى عملية التنشئة ليس هو السلوك الموقفى للآباء ، بقدر ما هو الاتجاه العام لهم نحو أبنائهم . إن بعض الآباء قد يظن أن خطأ واحداً أو حدثا معينا يتعرض له الطفل فى أثناء تنشئته كفيل بأن يتمخض عن نتائج مخيفة فى المدى البعيد من حياته ، دون النظر إلى الجو العام الذى يحيط بالطفل أو الأسرة .

وإلى هؤلاء نسوق الحقيقة التى توصلت إليها جداتنا بالبداهة وبدون تعليم ، والتى قد تكون بالفعل العامل الفارق بين زمان مضى وزمان حاضر . وهى أن الطفل ، حتى الصغار جدا منهم ، كائن قوى نسبياً ، وله من القدرات النمائية ما يضمن له غالبا مسارا سويا فى النمو بشرط :

١ – أن يحمى من أى أضرار جسمية .

٢ – أن يمنح الحب والرعاية من أبوين كرسا حياتهما لتنشئته .

فى مثل هذا الجو الأسرى تسير التفاعلات المبكرة بين الطفل ووالديه بطريقة سلسلة ، ناسجة بذلك شبكة من علاقات التواد المتناغمة المنسجمة بين الطرفين . وعلى أساس من هذه

العلاقات يتحدد قدر كبير من الأمن والأمان والثقة ، التى تعتبر الأساس الأول لبناء نفسى سوى متين . بناء محصن ، إلى حد كبير نسبيا ، ضد الهزات التى قد تعترض حياة الطفل فيما بعد .

وهذا باختصار شديد هو ما استقر عليه رأى علماء نفس الطفل اليوم .

الباب الرابع طفل ما قبل المدرسة

* مدخل إلى الباب الرابع: كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة؟
* الفصل الثالث عشر: النمو الحركي والمعرفي واللغوي لطفل ما قبل المدرسة.
* الفصل الرابع عشر: النمو الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة.
* الفصل الخامس عشر: النمو الاجتماعي.
* الفصل السادس عشر: الطفل واللعب.
* الفصل السابع عشر: رعاية طفل ما قبل المدرسة. .

مدخل إلى الباب الرابع
كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة

* مقدمة
* المواجهة والتناقض
* متطلبات النمو
* الاستقلالية والمبادأة في مقابل الخجل والشعور بالذنب
* خاتمة

كيف نفهم طفل ما قبل المدرسة ؟

مقدمة :

فى أثناء هذه الفترة من الحياة ينمو وعى الطفل بالانفصال والاستقلالية . لم يعد بعد ذلك المخلوق الذى كان يحمل على الكتف أو يحبو إذا كان له أن ينتقل من مكان إلى آخر . صار الطفل الآن قادراً على الانتصاب على رجليه والتحرك بواسطتهما بدرجة كبيرة من الثقة والتلقائية . أصبح أكثر تحررا وزادت قدرته على النشاط الإيجابى ، بشكل واضح . وإلى جانب ذلك ، أصبحت لديه حصيلة لغوية يستطيع عن طريقها أن يعبر عن نفسه بحرية أكثر . فبعد أن كانت كلماته فى بداية هذه المرحلة لا تعدو الخمسين كلمة أو تزيد قليلا ، تصير بعد سنة واحدة (أى فى سن الثالثة) حوالى ألف كلمة . ولا يصل الطفل إلى سن الرابعة إلا ويكون قد سيطر تماما على المهارة اللغوية .

ومن خلال خبراتهم المتنوعة يكتشف الأطفال فى بداية هذه المرحلة أن الوالدين لا يعرفان دائما ماذا يريده أطفالهم ، ولا يفهمان فى كل مرة حقيقة مشاعرهم ، وأن للأطفال اختياراتهم الخاصة ، ولهم حاجاتهم التى لا يستطيع الآباء أن يستشعروها . وكأنى بالطفل بعد اكتشافه هذا بفترة وجيزة يقول : « وما الذى يجبرنى الآن على أن أظل مستكينا طيعا اتكاليا كما كنت فى الماضى . لقد جاوزت الآن مرحلة الالتصاق وأصبح لى كيانى المستقل . فلأجرب إذن هذه القدرة الجديدة على الانفصال والاستقلالية ، فلأجرب التمرد على كل ما يحول دون حصولى على اشباعاتى » .

ويبدأ الطفل بالفعل فى أجراء التجارب لقياس حدود هذه القدرة الجديدة . إنه يتعلم مثلا أن كلمة « لا » تعنى الرفض . ولكن طفل الثانية لا يستعملها فقط ليعبر عن رفضه لما لا يرغب فيه ، بل إنه يقولها ردا على أى شيء يقدم له أو أى اقتراح يعرض عليه ، سواء أكان له رغبة فيه أم لم يكن . وما أسعد طفل الثانية عندما يفعل ذلك . لقد نجح الصغير فى اكتشاف قدرته على التأثير على الكبار المحيطين والسيطرة عليهم . وليس هناك من والد لم يلحظ تلك الظاهرة المألوفة عند طفل الثانية : العناد والسلبية ، ولكن القليل منهم من يعرف أن هذه الظاهرة هى أكبر شاهد على الحاجة الملحة لطفل هذه السن ، إلى تأكيد ذاتيته وقدرته على الاستقلال والتلقائية .

وبتقدم السن عند طفل هذه المرحلة تعبر هذه الحاجة عن نفسها بأسلوب أكثر نضجا ، أسلوب توضحه بصدق عبارة « أنا أستطيع أن أعملها » . أو « أنا أستطيع أن أقوم

بذلك ... » إذ يصر الطفل باستمرار على أن يقوم بنفسه بعمل الأشياء التى يريد الأبوان أن يقضياها له . وهو لا يقول هذه العبارة كاملة عندئذ بالطبع بل يظل يكرر بتأكيد شديد كلمة « أنا ... أنا ... أنا ... » فى كل مرة يريد فيها أبواه أن يلبساه ملابسه مثلا أو يساعداه فى خلعها أو يطعماه أو يجلساه على المكان المخصص للاخراج أو ما إلى ذلك ... والواقع أن لدى الأطفال فى هذه المرحلة من المهارات المتزايدة والمتنوعة ، ما يمكنهم من أداء الكثير من تلك العمليات البسيطة بالكفاءة اللازمة . وفى كل مرة ينجز فيها الطفل شيئا من ذلك ، يغمره شعور بالفخر لما يحققه من الاستقلال والذاتية . ذلك أن الطفل عندئذ تتكون لديه صورة عن ذاته أنه قد أصبح كالكبير ، يستطيع أن يتعامل مع المواقف بكفاءة ويستطيع أن يقوم بنفسه باشباع الكثير من حاجاته .

إن الملاحظ لطفل هذه المرحلة قد يتعجب للقدر الذى زود به من الطاقة والاصرار على بذل الجهد تلقائيا فى مثل تلك المواقف . فبمجرد أن يبدأ الطفل فى القيام بعمل شىء مثل لبس ملابس النوم مثلا أو ربط حذائه ، فإنه يظل يحاول جاهدا المرة بعد الأخرى حتى يتمكن فى نهاية الأمر من النجاح فى القيام بهذا العمل بمفرده . ويا ويل الكبير إذا تدخل فى الأمر وحاول أن يساعده . إنه يرفض رفضا باتا مثل هذه البادرة الكريمة ... وحتى لو أعيته الحيل وكان مستعدا لتقبل المساعدة ، فإن ذلك يكون فقط فى الحدود التى تعينه على تخطى العقبة التى تمنعه من الاستمرار . ثم بعد ذلك يجب أن تخلو له الساحة مرة أخرى ليقوم وحده بكل العمل .

وطفلنا فى هذه المرحلة لا يحب أن يقصر نشاطه على ما يخصه هو وحده ، بل إن لديه من الطاقة وتنوع الاهتمامات ما يجعله يوسع من دائرة نشاطه هذه بحيث تشمل كل ما يمكن أن يقوم به الكبير . فما أسعده عندما يقوم هو بجر عربة الشاى مثلا أو دفع المكنسة الكهربائية أو المساعدة فى ترتيب الفراش أو فى كى الملابس أو طيها أو الأسراع بفتح الباب عند سماع الجرس أو الاستجابة لنداء الهاتف ، وغير ذلك كثير . إن كل عمل من هذه الأعمال يشكل بالنسبة للطفل مباراة كبرى تتحدى حاجته الملحة إلى السيطرة واثبات الذات .

وحتى بدون أن يكون لديهم هدف محدد ، فإن نشاط الأطفال فى هذه المرحلة لا يهدأ . إنهم يفضلون الجرى على المشى والصياح على الهمس ، ولا يكفون طوال الوقت عن عن الحركة والكلام والتخطيط واللعب والسؤال والاستطلاع . فطفلنا إذ يكون مدفوعا بشكل أولى إلى تحقيق ذاته والسيطرة على البيئة المحيطة ، لا شك أنه يجد فى الحركة والاستطلاع ما يؤكد له هذا الشعور . ذلك أن تزايد النشاط سواء فى اتجاه الحركة أم فى اتجاه الاستطلاع إنما هو اختبار عملى لمدى ما يمكن أن يصل إليه الطفل من كفاءة فى سبيل تحقيق ذلك الدافع الأولى .

فالأطفال بمجرد تعلمهم الجرى مثلا يجدون لذة كبرى فى أن يرتعوا حول الحجرة أو عبر الحجرات ، متظاهرين بأنهم خيول جامحة أو سيارات سباق . ولا يوجد طفل عمره أربع سنوات لم يمارس القفز من أعلى المائدة أو من أعلى الدرج . وقد يوحى إليه القفز من مكان عال بالطيران فى الجو . وقد يدفعه ذلك إلى استكمال اللعبة فيلف المنشفة حول رقبته ويطرحها وراء ظهره ويتظاهر بأنه رجل الفضاء أو « السوبرمان » . ويتحول القفز إلى طيران ولو لمدة قصيرة . وقد تتحول هذه المهارات الحركية من مجرد ألعاب فى ذاتها إلى مهارات تستغل فى ألعاب أخرى ، كالمطاردة أو لعبة الصياد أو السباق ، أو غير ذلك . وهكذا تستمر هذه الحركات الشيطانية والاندفاع الجنونى فى الجرى والقفز طوال النهار وفى كل جزء من أجزاء المنزل ، حتى أن الملاحظ لطفل هذه المرحلة يجد أنه لم يعد يمارس المشيء العادى ، بل إن مشيه قد تحول إلى جرى وقفز فى أى مكان يتواجد فيه . إن هذه المهارة الجديدة هى لا شك مصدر سرور لا يقدر بالنسبة للطفل .

وبالمثل فى النشاط اللغوى . إن طفل هذه المرحلة لا يكف عن الكلام والسؤال والاستفسار . وحتى عندما يكون وحيداً فإنه يتحدث مع نفسه أو مع الدمى التى يلعب بها . إنه بالفعل قد أصبح ثرثارا . ولا يروق للأطفال عندما يتكلمون أن يهمسوا . بل هو يفضلون دائماً أن يصيحوا وترن الكلمات فى آذان الكبار المحيطين ، كالأجراس ، فى كل وقت وفى كل مكان . ويساعد الطفل على ذلك ، النمو المذهل لقدرته على الكلام .

تلك لمحة سريعة عن طبيعة الطفل فى هذه المرحلة فماذا عن موقف الأبوين ؟

المواجهة والتناقض :

إن أكثر الآباء صبراً قد لا يلام على ما يبدر منه عندما يصبح هذا النشاط التلقائى من ناحية الطفل مزعجاً . حقا إن الطفل يكون مدفوعاً فى ذلك بالحاجة إلى تأكيد ذاتيته والسيطرة على البيئة واختبار قدرته وكفاءته وزيادة شعوره بالاستقلال ، بل وربما كانت هناك دوافع أخرى . وصحيح أن هذا النشاط يؤدى إلى زيادة التعرف عى البيئة المحيطة وتوسيع دائرة الطفل لكل من العالمين المادى والاجتماعى ، ولكن الآباء فى الأغلب لا يفلسفون الأمور على هذا النحو . فالوالدان اللذان قد يسعدهما أن يريا أبنهما وقد زادت سرعته فى الجرى إلى هذا الحد ، لا يحتملان منظره وهو يلف ويدور حول مائد الطعام فى أثناء تناولهما للعشاء ، أو عندما يفعل ذلك والأسرة جالسة للاسترخاء بعد وجبة دسمة ، أو عندما يكون لديهم بعض الزوار . كذلك قد لا يطيق الأب أن يستمع إلى العديد من الأسئلة التى يمطره بها طفله عندما يكون مستغرقا فى التفكير أو القراءة ، أو عندما يكون قد وصل إلى المنزل لتوه بعد يوم عمل شاق .

والأمثلة فى الواقع متعددة . انظر إلى ذلك الطفل ذى الثلاث سنوات الذى يرفض أن تظل أمه ممسكة بيده فى الطريق العام ، ويصر على أن يتحرر من ذلك القيد . وربما أفلح فى ذلك وكاد أن يندفع ليعبر الطريق فى مكان خطر . أو ذلك الذى يختفى عن نظر أبويه فجأة ، ولا تكاد أمه تفطن إلى ذلك وتبدأ فى البحث عنه ، حتى تصل إلى آذانها صرخة مدوية من حجرة النوم ..... إنها صرخة المولود الجديد الذى كان نصيبه من أخيه هذا عضة قوية كادت تقتلع جزءاً من لحمه . أمثلة عديدة من السلوك التلقائى الذى يصدر من طفل هذه المرحلة وربما كان من أشدها وقعاً على الأبوين ما يتصل بالأخراج أو بالنواحى الجنسية كاستعمال الألفاظ الخارجة أو العبث بأعضاء التناسل أو ما إلى ذلك .

ولابد هنا من وضع القيود . وتبدأ القيود بالكلام : بالأوامر والنواهى وطلب الكف عن هذا والقيام بذاك . وغالباً ما لا يستجيب الطفل تلقائيا لتلك الأوامر والنواهى . ولكن الطفل الذى يستطيع أن يتكلم هو فى نظر والديه يستطيع أن يفهم ، ولابد أن يكون لديه أيضا تقدير للأمور . فإذا لم يستجب فلابد من اتخاذ وسيلة أو أخرى لضبط سلوكه التلقائى هذا وتهذيبه بحيث يصل فى نهاية الأمر إلى ما تتوقعه منه الثقافة فى هذه المرحلة . وهنا تقع المواجهة .

متطلبات النمو :

تتوقع الثقافة من الطفل أن يكون فى نهاية هذه المرحلة قد تمكن من :

١ – ضبط النفس ، أى ضبط السلوك التلقائى ، والتصرف بشكل « مهذب » أميل « التعقل » منه إلى الاندفاع ، وتأجيل اشباع الرغبات ، عندما يتطلب الموقف ذلك ، دون ما صراع أو توتر .

٢ – السيطرة تماما على المهارة اللغوية .

٣ – استخدام الوحدات الأساسية المتضمنة فى النشاط المعرفى ، وهذه الوحدات هى : الشكل العام . الصور الذهنية . الرموز . المفاهيم . القواعد .

٤ – النمو الخلقى ، أى تمثل قيم ومعايير الوالدين كاحترام ملكية وحقوق الآخرين والكف عن العدوان غير المشروع وما إلى ذلك .

٥ – التوحد مع الدور الجنسى المحدد له بحكم جنسه الطبيعى .

٦ – القدرة على اللعب مع الآخرين .

تلك هى المتطلبات الثمانية لهذه المرحلة . وفى سبيل تحقيقها يقع الطفل بين فكى الكماشة : بين دوافع أولية عنيفة وقوية ، تنمو به نحو الاستقلال وتأكيد الذاتية والسيطرة وما يتبع ذلك من نشاط زائد ، وبين ثقافة تقليدية تقيم الحواجز والقيود ، وتضع الضوابط على ذلك النشاط التلقائى . وهذا هو التناقض الرئيسى الذى يقع فيه الطفل فى هذه المرحلة . فماذا تكون النتيجة ؟

الاستقلالية والمبادأة فى مقابل الخجل والشعور بالذنب :

الواقع أن ما يؤول إليه موقف الطفل هذا يتوقف إلى حد كبير على اتجاه الوالدين فإذا كان للطفل أن يصل إلى أى نتيجة إيجابية فى حل هذا الصراع فإن ذلك يستلزم صبراً وتشجيعاً إلى أبعد حد من ناحية الكبار . ذلك أن رغبة الطفل فى النشاط الذاتى فى هذه المرحلة ، عادة ما تكون ملحة ، تتحدى كل نية حسنة للوالدين ، اللذين يجدان أن عليهما واجبات كبيرة لكى يرتفعا إلى المستوى المطلوب . فعليهما أن يتعلما الصبر وأن يمتدحا طفلهما ويشجعاه ويساعداه ، بل أن يمتصا « الاهانات » فى بعض الأحيان ، وأن يظهرا من المشاعر ما لا يشعران به حقيقة ، وأن يسمحا للطفل – مرغمين – بمحاولة القيام بأشياء يعرفان مقدما أن من الصعب عليه القيام بها . فإذا نجح الأبوان فى ذلك كله ، واستطاعا أن يتحملا العبء الشديد فى تشجيع الطفل على ممارسة سلوكه التلقائى ، وتجريب أعمال جديدة باستمرار ، كان الأمل كبيرا فى تنمية الشعور بالكفاءة لديه ، والوصول به إلى الأساس الضرورى للنمو السوى فى المرحلة التالية . إن الأطفال الذين تتاح لهم هذه الفرصة يكتسبون قدراً من الثقة بالنفس بما يجعلهم يجدون متعة كبرى فى التصرف بشكل استقلالى والقيام بواجبات النمو لهذه المرحلة على أكمل وجه والانتقال من ثم بسلام إلى المرحلة التالية .

على أن بعض الآباء قد لا يستطيع ذلك . وبدلا من التشجيع قد يعمد هؤلاء إلى النقد والاحباط والاصرار على حجب تلك الخبرات الإيجابية عن الطفل . وتكون النتيجة عندئذ هى نمو شعور جارف من الخجل والشك والشعور بالذنب . وتلك هى النتيجة السلبية التى قد يصل إليها الطفل بنهاية هذه المرحلة . إن مثل هؤلاء الأطفال يفقدون الثقة فى أنفسهم وفى قدرتهم على الأداء ، ويتوقعون الفشل فيما يقومون به .

ولما كانت مثل هذه المشاعر شيئا مؤلما ، لذا فإن الطفل ، تجنبا لها ، قد يعزف عن القيام بأى نشاط جديد . وعلى ذلك يصبح اكتساب المهارات الجديدة بطيئا ومؤلما ، ويحل محل الثقة بالنفس شعور دائم بالشك فى القدرة على القيام بأى عمل جديد ويرتاح الطفل فقط إلى الأقدام على المواقف المألوفة والتى يكون التصرف فيها معروفاً ومحدداً وحيث يكون احتمال الخطأ فى أدنى حدوده ، وفى هذا تعطيل للنمو . على أننا يجب أن نتذكر أن هذا النموذج هو الحد الأقصى للنمو السلبى فى هذه المرحلة .

إن الأطفال فى الظروف العادية يمرون وسط خبراتهم الناجحة المتعددة بخبرات من الفشل لا مناص عنها . ذلك أن أكثر الآباء صبراً ، قد لا يتوانى عن تقريع طفله عندما يقوم ذلك الأخير بازعاج الآخرين ، أو إحداث الفوضى فى مكان تواجده . على أن مثل هذه الأحداث قد تساعد الأطفال على أن يقيّموا مهاراتهم واستقلالهم تقييما أكثر واقعية . وتتوقف النتيجة فى نهاية الأمر ليس على حدث بالذات ، أو على مجموعة قليلة من الأحداث ، بل على الجو العام الذى ينشأ فيه الطفل . فإذا كان ذلك الجو قد سمح له بتنمية التلقائية والشعور بالكفاءة فإنه سوف يظل مع ذلك « يتساءل » ما إذا كان يستطيع أن ينجح فى هذا الموقف الجديد أم لا . إلا أنه غالبا ما يكون مستعداً لتجربة نشاطات متعددة .

خاتمة :

وإذن فمهما كان الأمر من ظروف التنشئة الاجتماعية وأيا كانت النتائج النهائية لها فإن طفلنا فى هذه المرحلة يجد نفسه فى واقع نفسى اجتماعى يفرض عليه نوعا من التناقض لا مناص عنه . والطفل ليس كائنا سلبيا يستجيب بما يريده منه الآخرون ، بل هو كائن إيجابى ، أى أنه يسعى بإيجابية للحصول على حلول توافقية لذلك التناقض . وعندما نقول « يسعى » فإننا لا نعنى بذلك أنه يخطط عن وعى ، بل نقصد أن ردوده الطبيعية على الأحداث هى عبارة عن محاولات تلقائية (ميكانزمات) للتخلص من التوتر الذى قد تثيره لديه هذه الأحداث .

وفى محاولات الطفل التلقائية للخروج من نطاق ذلك التناقض المحتوم ، نجد تفسيرا لمعظم الخصائص التى يتميز بها فى هذه المرحلة ، سواء كان ذلك فى نواحى النمو الحركى أو العقلى (المعرفى) أو اللغوى أو الانفعالى أو الاجتماعى ، وسواء فى ألعابه أو فى ميوله أو فى أى مظهر آخر من مظاهر نموه . وسوف تكون مهمتنا فى الفصول القادمة توضيح ذلك بشىء أكثر من التفصيل .

الفصل الثالث عشر
النمو الحركي والمعرفي واللغوي
لطفل ما قبل المدرسة

* مقدمة

أولا: النمو الحركي

ثانيا: النمو المعرفي

- مرحلة ما قبل العمليات
- وحدات النشاط المعرفي
- العمليات المعرفية

* خصائص النمو المعرفي:

- التفكير الارواحي
- التمركز حول الذات
- مشكلة الاحتفاظ
- التفكير الحدسي
- تطبيقات عملية

ثالثا: النمو اللغوي:

- اللغة وخصائص النمو في هذه المرحلة
- وظائف اللغة في هذه المرحلة
- اللغة والتواصل في هذه المرحلة

* خلاصـــة

النمو الحركى والمعرفى واللغـوى

مقدمة :

نتناول فى هذا الفصل معالم النمو الحركى والمعرفى واللغوى لطفل ما قبل المدرسة . وإذا ان هدفنا من هذا الكتاب بشكل عام ، وفى هذا الباب بشكل خاص ، هو أن نوضح للقارىء الدوافع الأساسية وراء سلوك الطفل فى مرحلة حرجة من مراحل حياته ، لذا فقد تجاوزنا عن التفاصيل الدقيقة فى تلك المظاهر النمائية حتى لا نخرج عن ذلك الخط العام . وسوف يلاحظ القارىء ذلك فى اختيارنا للمظاهر ذات الدلالة وفى عدم الاقتصار على وصفها دون الربط بينها ، بعد ذلك ، وبين الظروف البيولوجية والنفسية والاجتماعية التى أدت إلى ظهورها ، محاولين فى ذلك كله أن نظهر الطفل كوحدة حية متفاعلة ، بحيث يمكن لمن يريد أن يدرس التفاصيل بعد ذلك ، أن يجد أطاراً عاماً يمكنه من وضع مثل هذه التفاصيل فى مكانها من الصورة العامة .

أولاً : النمـــو الحـــركى

إن الزيادة فى نضج الجهاز العصبى وقرب النسبة الجسمية من تلك التى يكون عليها الكبير وكذلك الزيادة فى قوة العضلات والقدرة على إحداث التآزر بينها ، كل ذلك يوفر الأساس اللازم لزيادة النمو فى المهارات الحركية بشكل واضح ، ولو أن التعلم ، فى هذه المرحلة يلعب بعد ذلك دوراً كبيرا .

فبمجرد تعلم الطفل المشى تبدأ المهارات الجديدة فى الظهور ، وأولها الجرى والقفز . ففى سن الثالثة يستطيع الطفل أن يجرى بسلاسة أكبر فيسرع ويبطىء ويستدير ويقف فجأة دون أية صعوبة . كذلك يمكنه أن يصعد الدرج بتبديل قدميه دون مساعدة ، كما يستطيع أن يقفز برجليه الأثنين لمسافة قدم واحد .

وتنمو فى سن الثالثة أيضا بعض المهارات الحركية التى تجعل من الطفل كائناً اجتماعياً بدرجة أكبر . فهو يستطيع الآن أن يغسل يديه ويجففها ويطعم نفسه بالمعلقة دون أراقة كبيرة لما يتناوله . كذلك يستطيع أن يذهب إلى المرحاض وأن يستجيب للتعليمات الخاصة بذلك . وإلى جانب تلك المهارات الحركية ذات الصبغة الاجتماعية.يستطيع طفل الثالثة أن يبنى برجاً من تسع مكعبات وأن يرسم دائرة بعد أن يكان يرسم فقط خطاً مستقيماً ، وأن يبنى جسراً من ثلاث مكعبات .

وبوصول الطفل إلى سن الرابعة يصبح فى امكانه أن يقفز من أعلى الدرج أو المائدة أو السلم أو الكرسى أو غيرها . لقد بدأ يتخيل ماذا يمكن أن يكون شبيها بالطيران ، ولعله يدرك أن القفز هو أقرب شيء إليه . ولذلك فهو يمارس عملية القفز هذه بمتعة كبيرة . وبعد أن كان الطفل قبل ذلك يمارس الجرى للجرى ذاته فإنه يمارسه الآن كوسيلة للعب فى السباق أو لعبة « المساكة » مثلا .

وبالرغم من أن سرعة الطفل فى هذه السن محدودة بسبب قصر رجليه وعدم اتقان التوازن بعد ، إلا أن ذلك لا يعوق الأطفال عن قضاء وقت طويل فى عملية الجرى . وإلى جانب ذلك فإن تقدماً كبيراً فى المهارات الحركية يتضح أيضا فيما يتعلق برمى الكرة . فبعد أن كان الطفل فى سن الثانية أو الثالثة يقذف الكرة بكل جسمه ، أصبح الآن فى مقدوره أن يدفع بذراع مستقل إلى الوراء ليدفع بالكرة إلى الأمام دفعة قوية .

وفى سن الخامسة يستطيع الطفل فى المتوسط أن يحقق قدراً كبيراً من التوازن ولذا فإن لعب الكرة مع طفل فى سن الخامسة يصبح أكثر متعة بكثير من لعبها مع طفل فى سن الرابعة . على أنه ليس قبل سن السادسة أن يستطيع الطفل أن يحقق تآزراً كافياً بين العين واليد

والتوقيت والسيطرة على الحركات الدقيقة ، لكى يصل بذلك إلى أظهار مهارة حقيقية فى هذه اللعبة ، على أن بوادر السيطرة على العضلات الدقيقة تبدأ فى الظهور عند سن الخامسة حيث يستطيع الطفل أن يرسم خطوطاً مستقيمة فى كل الاتجاهات ، كما أنه يحتاج فقط إلى ٢٠ ثانية لكى يلقى باثنتى عشرة حبة فى زجاجة .

وعلى وجه العموم فإن طفل هذه المرحلة تنمو لديه العضلات الكبيرة بدرجة أكبر بكثير من العضلات الصغيرة ، لذا فإن المهارات الحركية لديه هى تلك التى تستخدم فيها هذه العضلات وليست تلك التى تحتاج إلى استخدام العضلات الدقيقة . ومن هذه المهارات إلى جانب ما ذكرنا : السباحة والتزحلق والرقص وغيرها . ويبدى الأطفال فى هذه المرحلة غراماً شديداً باستخدام أجسامهم فى القيام بهذه المهارات . كما أنهم يتعلمونها بسهولة كبيرة عندما تتاح لهم الفرصة لذلك ، ذلك أنها تؤكد لديهم الشعور بالكفاءة والذاتية .

على أن واحدة من تلك المهارات قد يكون لها دلالة خاصة بالنسبة لطفل هذه المرحلة ، تلك هى مهارة ركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات . وترجع أهمية هذه الآلة بالذات إلى أنها توفر قدراً كبيراً من إمكانية الأسراع والأستدارة والعودة إلى الوراء ، ثم استخدام البوق . كما أنها تساعد الطفل على التمثل بالكبار ، وبالأكبر سناً من الأطفال . وسرعان ما يربط لطفل فى هذه المرحلة بين دراجته والدراجة العادية ، وكذلك السيارة . وبالإضافة إلى ذلك فإن الدراجة الثلاثية العجلات تجمع ما بين متعة الحركة والاستثارة الناجمة عن المخاطرة والاستقلال . ذلك أن هذه الآلة هى أول شىء من مجموعة الأشياء التى ترمز إلى المزيد من الاستقلال عن الأسرة والمزيد من التوحد مع الأنداد .

ثانيا : النمــو المعرفــى

بدخول الطفل هذه المرحلة ، ينتقل نقلة أساسية من حيث النمو المعرفى . ذلك أنه بعد أن كان « يفكر بجسمه » يصبح الآن « يفكر بعقله » . وهى نقلة لا تميز فقط هذه المرحلة عما قبلها ، بل تميز النمو المعرفى عند الطفل فى المراحل التالية أيضا . بعبارة أخرى يكتسب الطفل بانتقاله إلى هذه المرحلة خاصية المعرفة كإنسان ، وهى استخدامه للرموز ، لغوية كانت أم غير لغوية . غير أن الحدود التى يمكن أن يصل إليها فى هذا الاتجاه تجعل الفرق لا يزال شاسعاً بينه وبين الراشد الكبير ، بالرغم من نأه قد يبدو كذلك فى نظر الكبار المحيطين . والواقع أننا لكى نوضح معالم النمو المعرفى لهذه المرحلة . لابد أولاً أن نبين الفرق بينها وبين المرحلة السابقة .

لقد تركنا طفل المهد وقد كوّن مفاهيم ثابتة عن الناس والأشياء ، واستطاع أن يحل بعض المشكلات البسيطة التى تواجهه ، واستطاع أن يقوم بعملية تصنيف للأشياء التى حوله ، أى أن يدرك أوجه الشبه والاختلاف بين هذه الأشياء بعضها وبعض ، واستطاع أن يحتفظ ببعض الآثار لما يقع على حواسه من مثيرات ، واستطاع أن يدرك العلاقة بين الأسباب والمسببات ، مما ورد تفصيله جميعا فى فصل سابق من هذا الكتاب .

إلا أن الحصيلة المعرفية لطفل المهد لا تعدو فى الواقع عن كونها مجموعة من الاستراتيجيات لردود الأفعال نحو الأشياء والأشخاص ، أو بتعبير بياجية ، أن « ذكاء » الطفل فى هذه المرحلة يتلخص فيما يكونه من « انساق » (Schemes) للأفعال وتطوير لهذه الأنساق . ويحدث ذلك كله دون استخدام للألفاظ أو الرموز . فمعرفة طفل الستة أشهر بالشخشيخة مثلا تتلخص فى الأفعال التى يقوم بها نحوها : عضها وهزها ورميها .... إلخ ؛ وقد يستمتع الطفل عندما يهز الشخشيخة فتحدث صوتاً فيتعلم أن يستمر فى تكرار هذا النشاط لكى يطيل من أحداث نفس هذا التأثير السار . ويكتسب الطفل بذلك نسقا حركيا نحو الشخشيخة وهو أن يقوم بهزها كلما وقعت فى متناول يده .

ولكن لنفرض أن هذه اللعبة قد وقعت من طفلنا هذا (ذى الستة أشهر) على مرأى منه ولكن بعيدة عن متناول يده . ليس أمامه فى تلك السن إلا أن يبكى لكى يحصل عليها ولكن بتقدم السن فى نفس مرحلة المهد (فى سن سنة إلى سنة ونصف مثلا) ، يصبح بإمكانه أن يقوم بمحاولات عشوائية للحصول عليها . وقد تصدر منه بالصدفة حركة ، مثل جذب الملاءة مثلا ، فيجد أن اللعبة تقترب . إنه على أبواب تعلم نسق جديد : جذب الملاءة للحصول على اللعبة الموجودة على طرفها الآخر . وقد يستخدم الطفل هذا الفعل فى مواقف

أخرى . وهكذا تتكون حصيلة الطفل المعرفية فى تلك المرحلة (مرحلة المهد) من مجموع هذه الأنساق الحركية (Action Schemes) التى يكتسبها عن طريق « المواءمة » (Accomodation) (أى الميل إلى التغير كاستجابة للبيئة) ، ثم « الاستيعاب » (Assimilation) (أى إدماج عناصر من العالم الخارجى ضمن نشاط الطفل الذاتى) . بعبارة أخرى ، فإن معرفة الطفل فى تلك المرحلة ، تنحصر فيما هو موجود (حاضر) وآنى (مباشر) من أشياء وأفعال : إنه يفكر بجسمه أى عن طريق نشاطه الحركى وليس عن طريق نشاطه العقلى .

إلاّ أنه فى قرب نهاية تلك المرحلة (الحسية الحركية) ، أى فيما بين السنة والنصف ، والسنتين من عمر الطفل تقريبا ، وهو ما يسميه بياجية بالطور السادس من المرحلة الحسية الحركية ، يصل الطفل إلى فهم تام لدوام الأشياء أى يكتمل لديه مفهوم دوام الشىء (انظر الفصل التاسع من هذا الكتاب) ومعنى ذلك أن صورة ذهنية عن الشىء تكون موجودة لديه فى حالة غياب الشىء نفسه . وعندئذ فقط ، يكون فى استطاعة الطفل أن يفكر بعقله وليس بجسمه .

ونضرب لذلك مثالا : طفل عمره سنتان بيده كوب عصير أو ما أشبه . يريد أن يفتح الباب وبيده الكوب ، لا يستطيع . يضع الكوب على الأرض لكى يفرغ يديه الاثنين ليستخدمهما فى فتح الباب . وفى أثناء تركيز نظره على الباب ، يُكَوِّن فى نفس الوقت صورة ذهنية عن فتح الباب ، وعن كوب العصير الذى يعترض الطريق (ولا تنسى أن ذلك لا يمكن أن يحدث قبل أن يكتمل مفهوم دوام الشىء) . وعند هذه النقطة ، وليس قبل ذلك ، يستطيع الطفل أن يحل مشكلاته عن طريق تكوينات « عقلية » : صوراً ذهنية كانت أو رموزا ، كبدائل للأشياء ذاتها . بعبارة أخرى فإنه لا يكون عندئذ فى حاجة إلى الوجود الطبيعى للأشياء لكى يستطيع أن يدركها أو يتعامل معها أو يحل المشكلات المتعلقة بها . تلك هى الخاصية الرمزية التى يتميز بها تفكير الطفل فى هذه المرحلة والتى تجعلنا نقرر أن الطفل هنا يفكر بعقله بدلا من جسمه .

والطريف فى هذا الموضوع أنه قد اكتشف أخيراً أن القردة العليا (الشمبانزى والغوريلا) تمر هى الأخرى بنفس المرحلة الحسية الحركية التى يمر بها الطفل الإنسانى (Chevalier, Skolnikoff& Kids, 1979) . على أنه بمجرد وصول القردة إلى اكتمال مفهوم دوام الشىء فإن نموها العقلى يتوقف ، فى حين يستمر النمو العقلى للطفل الإنسانى بعد هذه المرحلة ، وذلك فيما يبدو بفضل قدرته على استخدام الرموز اللغوية (انظر الفصل العاشر من هذا الكتاب) .

مرحلة « ما قبل العمليات » (Preoperational) :

وبنمو القدرة على استخدام الصور الذهنية والرموز عند الطفل ، فإنه يدخل فى رأى بياجية إلى مرحلة ما قبل العمليات ، وهى المرحلة التالية للمرحلة الحسية الحركية ، وتبدأ من الثانية حتى السابعة تقريبا ، وقد أطلق بياجية على هذه المرحلة اسم مرحلة ما قبل العمليات لأن الطفل – فى رأيه – لا يكون – بعد – قد اكتسب القدرة على القيام بالعمليات المنطقية التى تتصف بها المراحل التالية فى النمو العقلى . ذلك أنه مع بداية التمثيل الرمزى للبيئة ونمو القدرة على التصور الذهنى للأشياء والأحداث ، فإنه يتكوّن لدى الأطفال مفاهيم غير ناضجة يسميها بياجية ما قبل المفاهيم (Preconcepts) . مثلا : قد يكون لدى الأطفال فى هذه المرحلة فكرة عامة أن الطيور لها أجنحة وتطير وغالبا ما توجد على الشجر ، أو أن السيارات لها عجل وأبواب وتوجد فى الشوارع ، إلا أنهم لا يستطيعون أن يميزوا بين الأنواع المختلفة من الطيور أو السيارات .

وبمجرد وصول الطفل إلى هذه المرحلة ، تأخذ القدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية فى الأزدياد بشكل واضح وبسرعة كبيرة . فتزداد قدرته اللغوية زيادة هائلة ، ويصبح فى إمكانه أن يتصور أساليب جديدة للعب الابداعى وبذلك يقضى معظم وقته فى ذلك النوع منا للعب الأيهامى الذى يعتمد على الرموز والصور الذهنية ، كذلك يصبح التقليد والمحاكاة هى الأسلوب السلوكى المميز لطفل هذه المرحلة ، بما يتضمنه ذلك من قدرة على التذكر الرمزى لسلوك سبق أن رآه عينيا فى نموذجه الأصلى . وهناك إلى جانب ذلك أحلام الطفل ورسومه التى يعبر فيهما بأسلوب رمزى عن خبراته الذاتية .. وهكذا . وإن كان ذلك كله يعنى شيئا فإنما يعنى أن هناك نشاطاً معرفياً يتوسط ما بين مثيرات تقع على حواس الطفل واستجاباته الآجلة لهذه المثيرات . ولعله يكون من الأجدر بنا عند هذه النقطة أن نعرف شيئا عن ذلك من النشاط المعرفى قبل أن نحدد خصائصه ووظيفته فى حياة الطفل النفسية فى هذه المرحلة .

فى دراستنا للنشاط المعرفى لابد لنا أن نميز بين مفهومين أساسيين : « الوحدات » و« العمليات » . وتقريبا لمعنى هذين المفهومين إلى الأذهان نضرب مثالاً لما هو حادث فى الكيمياء مثلاً : هناك الوحدات التى تسمى « الجزيئيات » ، التى تتدخل فى « العمليات » المختلفة مثل الكثافة والتبلور وغيرها . مثال آخر يمكن أن نشتقه من السياسة : فهناك « الوحدات » وهم الناس أو الأفراد الذين يساهمون فى « عمليات » مثل التصويت أو عمل القوانين . والآن ماذا نقصد فى النشاط المعرفى « بالوحدات » وماذا نقصد « بالعمليات » .

وحدات النشاط المعرفى :

يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يستخدم جميع وحدات النشاط المعرفى الخمسة وهى : الشكل التصورى العام ، والصور الذهنية ، والرموز ، والمفاهيم ، والقواعد ، وفيما يلى تعريف لكل وحدة من هذه الوحدات :

الشكل التصورى العام : (Schema) وهو طريقة « العقل » فى تصوير المظاهر الهامة أو الملامح المميزة لحدث ما . وهو فى ذلك أشبه من بعيد ، بما يخرجه لنا رسام كاريكاتورى للوجه مثلا . ذلك أن مثل هذا الرسام يبالغ دائما فى الملامح المميزة . وعلى هذا الأساس نستطيع أن نتصور أن الشكل العام للأب عند طفل رضيع مثلا ، يمكن أن يؤكد على اللحية والرأس الأصلع ، إذا كانت هذه هى الملامح المميزة للأب . والشكل العام لدينا نحن الكبار عن المسجد الأقصى مثلا ، قد يؤكد على قبة الصخرة باعتبار أنها أبرز ملامحه ، وهكذا . والأشكال العامة ليست قاصرة على الناحية المرئية فقط ، بل يمكن أن يقوم أيضا على أساس خبرات حسية أخرى ، كالشم مثلا بالنسبة للورد ، أو اللمس بالنسبة لورق الصنفرة ، وهكذا . ويجب ألا نخلط بين « الشكل العام » هذا كوحدة معرفية وبين « الفكرة » . فإذا كونت طفلة ما شكلاً عاماً عن الأم مبنيا على أساس رؤيتها لها وهى ترضع أخاها الأصغر ، فليس معنى ذلك أن فى استطاعتها أن تكون شكلاً عاماً عن الحنان أو التغذية . ذلك أن الحنان أو التغذية هما من « الأفكار » المجردة وليسا من الأحداث الطبيعية الحية وهذه التفرقة هامة جداً لأنها توقفنا على حقيقة القدرات الموجودة لدى الطفل فى هذه المرحلة .

ولدى أطفال هذه المرحلة قدرة هائلة على تخزين « الأشكال العامة » . فقد عرض على مجموعة من الأطفال فى سن الرابعة ٦٠ صورة على مدى يوم واحد . وكانت كل صورة تعرض على الطفل لمدة ثانيتين . وفى اليوم التالى عرض على هؤلاء الأطفال ١٢٠ صورة ، ٦٠ منها كانت هى الصور التى عرضت عنهم فى اليوم السابق وطلب من هؤلاء الأطفال أن يحددوا الصور التى سبق أن عرضت عليهم . وكانت النتيجة أن الطفل المتوسط أجاب إجابات صحيحة فى ٨٠٪ من الحالات (Kagan& Klein, 1973) .

الصور الذهنية : الصور الذهنية هى تمثيل أكثر تفصيلا وأشد وعياً من الشكل التصورى العام . فهى أشبه بصورة كاملة عن الشخص فى حين أن الشكل التصورى العام هو أشبه بصورة كاريكاتورية له . ويبدو لذلك أن طفل المهد ليست لديه صور ذهنية بهذا المعنى ، بل مجرد أشكال تصورية عامة .

وتساعد الصور الذهنية للطفل على أن يجيب عن أسئلة مثل : « هل للفيل آذان ؟ » وبالرغم من أن الكبار يمكنهم أن يقولوا نعم كإجابة فورية على هذا السؤال فإن طفل ما قبل

المدرسة يشعر بأنه فى حاجة إلى أن يستحضر صورة ذهنية قبل أن يستطيع أن يحل هذه المشكلة (Kosslyn, 1976) .

الرموز : بينما تعتمد الأشكال التصورية العامة والصور الذهنية على النواحى المادية لأحداث إدراكية معينة ، نجد أن الرموز عبارة عن طرق جزافية تمثيل (تصوير) أحداث عينية ، أو صفات الأشياء والأفعال ، أو الخصائص المميزة لها . مثلا يعرف طفل ما قبل المدرسة أن الجمجمة والعظمتينم المتقاطعتين ترمز إلى الخطر وأن إشارة المرور الحمراء ترمز إلى الوقوف والخضراء إلى السير وهكذا . كذلك فإن طفل هذه المرحلة بإمكانه أن يتعامل مع الأشياء باعتبار أنها رموز . بل إنه يغرق فى ذلك ، سواء فى أثناء ما يسمى باللعب الإيهامى ، أو عندما يقوم بتقليد الكبار . ويستغرق هذا النشاط الرمزى التخيلى معظم وقت الطفل فى هذه المرحلة فعندما يقدم لك طفل قطعة من الصلصال مثلا على أنها كعكة ويطلب منك أن تأكلها ، أو عندما يجعل من أبريق الشاى اللعبة أبريقاً حقيقيا مليئا بالشاى ويصب منه ويتظاهر بالشرب ، أو عندما يجعل من قلم طويل وقلم قصير كائنات تمشى وتتحدث كما لو كانت أبا وطفلة ، أو أخيراً عندما تمسك طفلة بدميتها وتجعل منها ابنتها وتتظاهر هى بأنها أمها فترضعها أو تلبسها أو تضربها .... فى كل هذه المواقف ، يمارس الطفل نشاطاً تخيلاً رمزياً يتميز به سلوكه فى هذه المرحلة . ويحصر بياجيه النشاط التخيلى الرمزى للطفل فى هذه المرحلة فى خمسة أشكال هى : التقليد فى غير وجود النموذج ، واستحضار الصور الذهنية للأشياء فى حالة غيابها والرسم التخيلى ، واللعب الإيهامى ، واللغة (Piaget, 1970) .

إن هذه الوظيفة الرمزية فى نمو الطفل المعرفى فى هذه المرحلة تجعله يأخذ بعداً جديداً هاماً يختلف تماماً عنه فى مرحلة المهد . وتؤدى هذه القدرة الجديدة وظائف متعددة فى حياة الطفل فى هذه المرحلة . فهى تساعده على أن يزاول نشاطه بمستوى جديد . فقد أصبح نشاطه الآن غير مقصور على البيئة المباشرة ، بل أصبح بإمكانه أيضا أن يتناول الماضى والمستقبل وأن يتحدث عن الأشياء غير الحاضرة . ذلك أن بإمكانه الآن أن يصور شيئاً أو حدثاً غير موجود « هنا والآن » ، عن طريق كلمة أو أى رمز آخر . ليس هذا فقط بل إن مثل هذا النشاط المعرفى يؤدى للطفل وظائف أخرى غير معرفية . وسوف نفيض فى تفصيل ذلك عند تتبع هذا النشاط فى مجالاته المختلفة التى سبق أن أشرنا إليها وهى المجال اللغوى والمجال الاجتماعى (التقليد) ومجال اللعب وكذلك فى الأحلام وفى الرسوم التى يقوم بها الطفل .

المفاهيم : المفهوم هو مجموع الصفات المشتركة بين « أشكال تصورية عامة » أو « صور ذهنية » أو « رموز » . فمفهوم الكلب مثلاً يشير إلى مجموع الصفات أو الخصائص التى قد تجمع بين وجود الشعر والذيل ووجود أربعة أرجل واستطالة الوجه والنباح

مثلا . وعلى هذا النحو فإن « الحيوان » و« الإنسان » و« الطعام » كلها مفاهيم تعبر لا عن حدث معين بالذات وإنما عن صفة أو صفات عامة تجمع بين عدد كبير من الأحداث .

على أننا يجب أن نتذكر هنا ملاحظة بياجية عن المفاهيم التى يكونها الطفل فى هذه المرحلة ومدى قصورها عن أن تكون ممثلة تمثيلاً واقعياً كاملاً للأشياء التى تعبر عنها . فهى فى الواقع تمثل معرفة الطفل عن هذه الأشياء . ومعرفة الطفل فى هذه المرحلة – كما سنوضح فيما بعد – هى من القصور والذاتية بحيث تجعل من المفاهيم التى يكونها الطفل شيئا بعيداً جداً عن الموضوعية . ولنضرب مثلا بالكلب مرة أخرى . إن مفهوم « الكلب » بالنسبة لطفل ما قد يشير إلى مخلوق صغير ذى شعر كثيف اقترب منه وأخذ يلعق يديه ويهز له ذيله ، فى حين أن نفس الكلمة قد ترمز بالنسبة لطفل آخر إلى ذلك الوحش الكاسر الذى هجم عليه مرة وأثار لديه ذعراً شديداً . حقا إن كلا المفهومين يتضمن عناصر مشتركة : أربعة أرجل وذيل وقدرة على الجرى ونباح ... إلخ . إلا أن مفهوم كل من الطفلين عن الكلب يختلف عن مفهوم الآخر . ويرجع ذلك إلى أن المفاهيم عند الأطفال لا يرجع تكوينها إلى الصفات الموضوعية للأشياء بقدر ما يرجع إلى معرفة الطفل عن هذه الأشياء ، أو بمعنى آخر خبرته الذاتية بها (ألا نقع نحن الكبار فى نفس الشىء أيضا عندما تتعلق المفاهيم بالأفكار المجردة كالحرية والديمقراطية وغيرها ؟!) .

القواعد : القاعدة أساسا هى عبارة تتعلق بالمفاهيم ، أى تتناول المفاهيم فى علاقات مع بعضها البعض . بمعنى آخر ، هى أحكام تصدر بشأن هذه المفاهيم ، شأنها فى ذلك شأن القضايا المنطقية التى تتناول مفهوماً معيناً فى صورة موضوع ومفهوما آخر فى صورة محمول ، مثلا « الماء رطب » ، « الشتاء بارد » ، « النار تحرق » . ولا شك أن هذه الأحكام ، أو القواعد ، شأنها شأن المفاهيم تختلف فى مدى دقتها واتساع دائرتها باختلاف مراحل النمو . وسوف نعرض فيما بعد لطبيعة الأحكام العامة أو القواعد التى تصدر من الطفل فى هذه المرحلة . على أن ثمة ملاحظة نريد أن نسوقها هنا ، وهى أن كلا المفاهيم والقواعد تنمو بناء على عمليات معرفية أشد بساطة قبل أن تصبح وحدات معرفية تدخل فى عمليات أخرى أكثر تعقيداً . كما أن جميع الوحدات المعرفية ليست ثابتة ، بل تخضع لعملية تطور مستمرة فى داخل النشاط المعرفى العام . وعلى ذلك فلا يوجد حد فاصل جامد بين الوحدات المعرفية والعمليات المعرفية على أن ذلك قد يتضح بدرجة أكبر عندما نتحدث عن العمليات المعرفية ذاتها .

العمليات المعرفية :

يتضمن النشاط المعرفى كما سبق أن أشرنا وجود عمليات معرفية إلى جانب الوحدات المعرفية . ويمكن حصر تلك العمليات فيما يلى : الإدراك ، والتذكر والاستدلال والتبصر

والاستبصار . وبالرغم من أن هذه المصطلحات تعتبر مألوفة إلى حد ما ، إلا أن تعريفها بعبارات محددة سوف يساعد بلا شك على زيادة الأيضاح عندما يتحدث من خصائص النشاط المعرفى سواء فى هذه المرحلة أو فى المراحل التالية . وفيما يلى تعريف مختصر لكل عملية من هذه العمليات :

الادراك : هو العملية التى تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التى تصلنا من كل من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس .

التذكر : هو العملية التى تشير إلى اختزان واستدعاء المعلومات التى تأتينا عن طريق الادراك .

الاستدلال : هو العملية التى تشير إلى استخدام المعرفة فى اجراء الاستنباط والوصول إلى النتائج .

التبصر : هو العملية التى تشير إلى تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف .

الاستبصار : ويشير إلى اكتشاف علاقات جديدة بين وحدتين أو أكثر من المعرفة[1] .

والآن بعد أن تعرفنا على محتوى النشاط المعرفى سواء من حيث الوحدات الأساسية أو العمليات التى تستخدم فيها تلك الوحدات ، فإننا نكون فى موقف يسمح لنا بالتعرف على الخصائص المميزة لنمو ذلك النشاط عند طفل ما قبل المدرسة .

---

(١) بإمكان القارىء الذى يرغب فى معرفة المزيد عن هذه العمليات أن يرجع إلى أى كتاب فى علم النفس العام .

خصائص النمو المعرفى لطفل ما قبل المدرسـة

قبل أن نتحدث عن الخصائص المميزة للنمو المعرفى لطفل ما قبل المدرسة ، لابد أن نتذكر أولاً أن طفلنا هذا وقد أصبح الآن يملك ناصية القدرة على استخدام الوحدات المعرفية من صور ذهنية ورموز ومفاهيم وقواعد ، صار عليه الآن ليس فقط أن يدرك وأن يتذكر ، بل أيضا أن يفكر (يخلص إلى نتائج من مقدمات معينة) ، وأن يحكم ويقرر ، وذلك بناء على ما تفرضه عليه ظروف البيئة سواء كانت مادية أم اجتماعية .

على أن طفلنا هذا لم يكن موجوداً فى هذا العالم من قبل . ومعنى ذلك أن خبرته به خبرة جديدة وقاصرة . إنه لم يتمثل بعد القوانين والقواعد التى تحكم الأوضاع فى عالمه المحيط . فإلى أى شىء يحتكم إذن إذا ما أراد أن يستنتج أو يفكر أو يقيم ؟ ما هو أطاره المرجعى عندما يدرك الظواهر من حوله ويكون مفاهيمه عن تلك الظواهر ويتذكر ما مر به من خبرات ويتصور أو يتخيل صفات أو أوضاع لما يحيط به من كائنات ؟ ليس له فى الواقع من أطار مرجعى سوى خبرته هو الذاتية، أى ذاته وما يدركه عنها بشكل مباشر . أنه فى ذلك يكون أشبه بالإنسان البدائى الذى فسر ظواهر الكون على شاكلته . فالأشياء بالنسبة لطفلنا هذا هى ما يبدو له منها ، وليس ما يكون عليه قوامها فى ذاته : فهى صغيرة إذا بدت له صغيرة وهى هى نفسها كبيرة إذا بدت له كبيرة وهكذا . وقيمة الشىء هى ما يعنيه هذا الشىء بالنسبة له وليس بالنسبة للآخرين . وكل شىء حوله يمكن أن يتكلم وأن ينام وأن يأكل وأن يشرب .. تماما كما يفعل هو ، ولو كان هذا الشىء دمية أو حتى حجراً . وهكذا ، من وجهة نظره هو يكون أدراكه للأشياء وتصوره لها وتقييمه أياها ...

ذلك هو أجمالا ما توصل إليه بياجية من حيث الخصائص التى تميز النمو المعرفى لطفلنا فى هذه المرحلة ، وإن كان بياجية قد توصل إلى هذه النتائج ليس عن طريق الاستدلال المنطقى الذى قمنا به نحن هنا ، وإنما عن طريق الملاحظات والتجارب التى أجراها هو على أطفاله والتى كررها تلاميذه على أطفال آخرين ، والتى يمكن أن نقوم بها نحن أيضا لما فيها من طرافة ولما لها من أهمية ولما هى عليه من سهولة وبساطة معا . وفيما يلى تفصيل للخصائص التى يتميز بها النمو المعرفى لطفل ما قبل المدرسة مدعمة بالتجارب التى أجراها بياجية أو أحد تلاميذه فى هذا الصدد .

التفكير الأرواحى Animistic Thinking :

لعل أسقاط الطفل نفسه على الكون المحيط به وتفسير كل شىء على شاكلته يظهر أشد ما يظهر فى اسباغة الحياة على الأشياء الجامدة . وهناك حديث طريف بين بياجيه وطفل فى هذه المرحلة .

بياجيــــه : هل تتحرك الشمس

الطفـــــل : نعم عندما يسير الواحد منا فإن الشمس تتبعه . وعندما يدور تدور معه . ألاّ تتبعك أنت أيضاً ؟

بياجيــــه : لماذا تتحرك (الشمس) ؟

الطفـــــل : عندما يمشى أحد تذهب هى أيضا .

بياجيــــه : لماذا تذهب ؟

الطفـــــل : لكى تسمع ما نقول .

بياجيــــه : هل هى حية ؟

الطفـــــل : طبعا وإلا لما تبعتنا ولما أنارت (Piaget, 1960) .

ولعل الطفل فى هذه الحالة قد أسبغ الحياة على الشمس لأنها ظاهريا تتحرك والحركة صفة من صفات الأشياء الحية . إلا أن الطفل فى هذه المرحلة قد يسبغ الحياة أيضا على أشياء قد لا يكون لها علاقة بالكائنات الحية . فقد يتخيل فى قلم طويل وقلم قصير مثلا طفلا يسير مع أبيه – كما سبق أن ذكرنا –، أو فى قطعة من الحجر سلحفاة سبق أن رآها عند زيارته لحديقة الحيوان . ليس هذا فحسب بل قد يتخيل فى الأشياء الحية ذاتها ، حياة أشبه بحياة الإنسان . فالطيور تتكلم والقطط تبكى ويمكنك أن تحكى له قصة كاملة على لسان الحيوان . وإذن فهو يسبغ حياته هو على جميع الكائنات من حوله . وسوف يتضح ذلك بشكل أحسن عندما نتناول موضوع اللعب الرمزى أو اللعب الإيهامى عند طفلنا هذا .

على آن بياجيه يرجع هذه الظاهرة إلى أن أطفال هذه المرحلة يعتمدون فى تفكيرهم على الحدس أو البداهة (Intuiticn) وليس على المنطق . بمعنى أنهم يعتمدون على حواسهم وتخيلهم وبداهتهم ، أكثر مما يعتمدون على المنطق . وسنعالج هذه النقطة بتفصيل أكبر عندما نكون قد فرغنا من الخصائص المميزة للنمو المعرفى عند الطفل فى هذه المرحلة .

التمركز حول الذات Egocentrism :

ولا يقصد بياجيه بذلك أن الأطفال فى هذه المرحلة يكونون أنانيين ، بل يقصد فقط أنهم يدركون العالم من منظورهم الخاص . والواقع أن هذا المفهوم يمكن تعميمه مع ذلك على سلوك الطفل الاجتماعى وليس فقط على سلوكه المعرفى . ولكن حتى فى هذا المجال الاجتماعى لا يتضمن هذا المفهوم معنى الأنانية . وسوف نوضح ذلك عند الكلام عن مظاهر النمو الأخرى . أما الذى يهمنا الآن فهو معناه بالنسبة للنمو المعرفى . إنه يعنى أن الطفل لا يستطيع

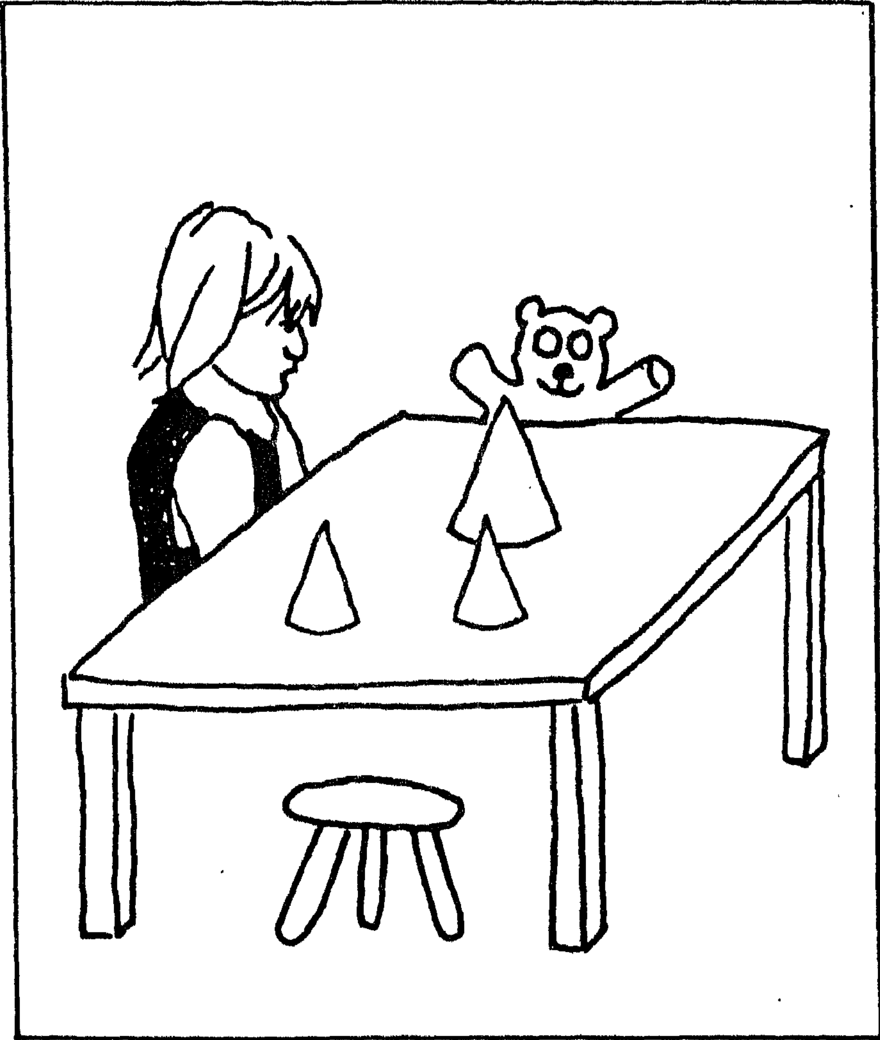
أن يأخذ وجهة نظر الآخر فى أدراكه للأشياء . مثلا إذا سألت طفلا فى سن الثالثة وهو يقف أمامك عن يده اليمنى ويده اليسرى فإنه يعطيك الجواب الصحيح . ولكن إذا سألته بعد ذلك (وهو لا يزال مواجها لك) عن يدك أنت اليمنى ويدك أنت اليسرى فإنه يشير إلى اليد المقابلة ليده فى كل حالة مخطئا فى تحديد اليمنى واليسرى بالنسبة لك بالطبع ؛ ذلك أنه لا يستطيع أن « يتصور » أنه يقف أمامك . لا يستطيع أن يخرج عن منظوره هو الخاص .

تجربة لبياجيه يمكن أن تجربها أنت أيضا . وتسمى بتجربة الجبال الثلاثة فى هذه التجربة يجلس الطفل على كرسى فى مواجهة المائدة التى وضع عليها ثلاثة نماذج مختلفة للجبال (انظر الشكل ١٣ - ١) ، وحول المائدة توضع ثلاثة كراسى أخرى وتجلس على أحدها دمية . تعرض على الطفل رسوم تمثل هذه الجبال منظورا إليها من الجوانب المختلفة للمائدة . يطلب من الطفل أن يختار الرسم الذى يصور منظور الجبال بالنسبة للدمية (الجبال كما تراها الدمية) وستجد أن طفلنا (فى مرحلة ما قبل المدرسة) لا يقع اختياره إلا على الرسم الذى يصور منظوره هو . ولا يستطيع طفل أن يصل إلى الإجابة الصحيحة لهذه المشكلة قبل أن يبلغ السابعة أو الثامنة من عمره .

ويظهر هذا التمركز حول الذات أيضا فى رسوم الأطفال . فرسوم الأطفال فى هذه المرحلة تتسم بالتسطيح والشفافية والمبالغة . فهو يرسم المنزل مثلا فى شكل مستطيل مقسم إلى أقسام (غرف) ، وكل ما بداخله ظاهر كما لو كان هذا المنزل مبنيا من مادة شفافة . ذلك أن الطفل لا يجد ما يمنعه من أن يظهر ما يريد أن يعبر عنه . فهو لا يتقيد بالأوضاع الموضوعية بل بما يريد هو . فذاته هى المرجع وليس الموضوع الخارجى

أطلب من الطفل فى سن ٤ سنوات أو خمسة أن يرسم لك نفسه وهو يلعب « المساكة » مع ...... (أذكر له اسم طفل آخر يعرفه) . و« المساكة » هى لعبة يحبها الأطفال فى هذه المرحلة وتعنى التحاور والملاحقة بين طفلين فى محاولة أمساك أحدهما بالآخر . وسوف تجد غالباً أن هذه الطفل سيجعل من اليد التى تمسك وكذلك من أصباعها شيئا أكبر بكثير فى الحجم من اليد التى لا تمسك . وقد لا يجعل للطفل الذى يمسك به يدين بالمرة (انظر الشكل ١٣ - ٢) .

أطلب من نفس الطفل أن يرسم لك نفسه فى الروضة (إذا كان يذهب إلى أحدى رياض الأطفال) والمعلمة جالسة فى مواجهة الأطفال وسوف تجد الطفل يرسم لك حجم المعلمة يكاد يقرب من حجم جميع أطفال الصف معا .



شكـــل ١٣ - ١

مشكلة الجبال الثلاثـــة



شكـل ١٣ – ٢

رسم لطفلة فى سن الثالثة والنصف من عمرها

ويلاحظ كيف أن الطفل جعل من اليد التى تمسك وكذلك من أصابعها شيئاً أكبر بكثير من تلك التى لا تمسك . كما أن الطفل الذى يُمسَك ليست له يدان بنفس الضخامة .

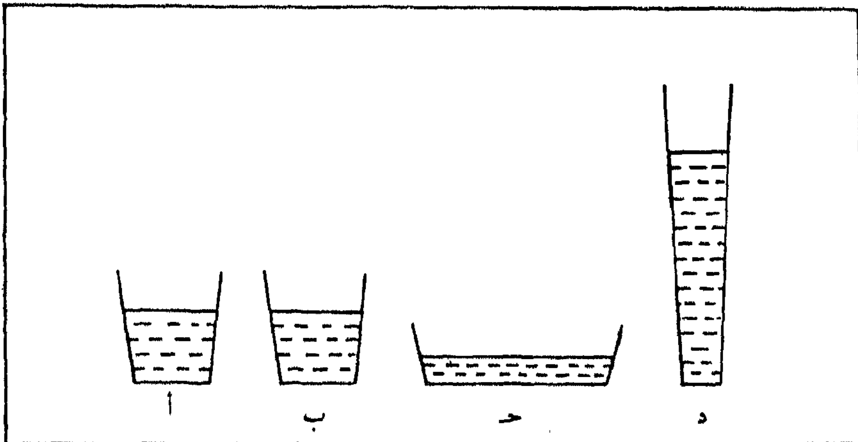
مثل هذه المبالغة فى الرسم (زيادة أو نقصانا) هى تعبير بشكل أو آخر عن قيمة الشيء الذى يبالغ الطفل فى أظهاره . وقيمة الشيء – كما سبق أن قلنا – هى ما يعنيه الشيء بالنسبة للطفل وليس لما هو عليه فى واقع الأمر .

مشكلة الاحتفاظ Conservation Problem :

إن أهم انجاز بالنسبة للطفل من الناحية المعرفية – فى رأى بياجيه – هو تكوين مفاهيم ثابتة مستقرة فى مواجهة التغيير المستمر الذى يحدث فى البيئة . ولقد نجح الطفل فى المرحلة السابقة فى تكوين مفهوم مستقر ثابت بالنسبة لبقاء الأشياء حتى عند غيابها عن حواسه (مفهوم بقاء الشيء – انظر الفصل التاسع من هذا الكتاب) . ولكن ما أن يحل الطفل مشكلة « بقاء الشيء » (فى نهاية المرحلة السابقة) حتى يواجه مشكلة أخرى فى هذه المرحلة ، وهى مشكلة بقاء « صفات » الأشياء مثل الكم والعدد والوزن والحجم . والمقصود بذلك بالطبع هو قدرة الطفل على « الاحتفاظ » بهذه الصفات ثابتة « فى ذهنه » بالرغم من التغير الظاهرى لها . وطفلنا فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يقوم بذلك الاحتفاظ . وإليك البيان .

يعرض على الطفل أناءان متماثلان (أ ، ب) مملوءان بكميتين متساويتين من السائل كما هو موضح فى الشكل (١٣ – ٣) .

يسأل الطفل ما إذا كان الأناءان مملوءين بنفس القدر . ويجيب معظم الأطفال على هذا السؤال بالإيجاب . ثم يصب السائل الموجود فى أحد الأنائين (وليكن ب) فى أناء ثالث



شكل ١٣ – ٣
مشكلة الاحتفاظ بالكم ثابتا

(ج) ، وهو أقصر وأشد أتساعا . ثم يسأل الطفل مرة أخرى ما إذا كان الأناءان (أ ، ج) يحويان نفس القدر ، ويجيب الطفل بالنفى مؤكدا أن ما بالوعاء (أ) أكثر .

وبنفس الطريقة يصب السائل مرة أخرى فى وعائه الأصلى (ب) وعندئذ يؤكد الطفل مرة أخرى أن الوعاءين (أ ، ب) مملوءتين بنفس القدر . ثم يصب السائل مرة أخرى من الوعاء (ب) إلى الوعاء (د) ويسأل الطفل فيقرر أن ما بالوعاء (د) أكبر مما فى الوعاء (أ) . وهكذا ، يظل الطفل يحكم على كمية السائل بناء علي ما يظهر له بالرغم من أن الكمية هى هى ، وأن التغير يحدث أمامه ويتم بمشاهدته أنه لا يستطيع أن يُكوّن بعد مفهوماً ثابتاً عن الكم بصرف النظر فى التغيرات المظهرية . إنه لا يستطيع أن يحتفظ بالكم ثابتاً إزاء التغير الذى يتم فى المظهر . إن الطفل لا يستطيع بعد أن يعالج بكفاءة التغيرات التى تحدث فى العالم الطبيعى .

تجربة أخرى لزيادة الايضاح وبلغة بياجيه نفسه :

« كأسان صغيران أ ، آ متماثلان من حيث الشكل والحجم ، يملأ كل منهما بعدد متساو من الخرز . ويؤمن الطفل على هذه المساواة ، حيث أنه هو الذى ملأ الكأسين بنفسه . مثلا : كان كلما وضع خرزة فى الكأس أ بإحدى يديه وضع مثلها فى الكأس آ بيده الأخرى . بعد ذلك يفرغ ما فى الكأس أ فى كأس آخر (ب) يختلف شكلا ، فى حين يبقى الكأس أ ممتلئاً كمعيار . إن الأطفال فى سن ٤ إلى ٥ سنوات يستنتجون عندئذ أن كمية الخرز قد تغيرت ، وذلك بالرغم من أنهم يكونون متأكدين من أن خرزة واحدة لم تضف أو تحذف . فإذا كانت الكأس (ب) طويلة ورفيعة فسوف يقولون إن (الخرز فيها أكثر من ذى قبل) لأنها (أعلى) أو أن الخرز فيها أقل لأنها (أرفع) . ولكنهم يتفقون على أى حال على عدم القدرة على الاحتفاظ بالكم ثابتا (بمعنى أن الكمية الكلية للخرز فى نظرهم قد تغيرت) » (Piaget, 1973) .

إن الطفل يقيم تقريره فيما يتعلق بكمية الخرز (أو الماء) فى الكأس ، على أدراكه للمستوى الذى يصل إليه أى منهما . على أن المسألة ليست ببساطة مسألة خداع للبصر . إن الذى يحدث — تبعا لرأى بياجيه — هو أن الطفل « يركز » (Centers) انتباهه (أو تفكيره) على مظهر واحد للمشكلة ، وهو مظهر الأرتفاع ويغفل المظاهر الأخرى كالتى تتعلق بالسعة فى كل من الكأسين . وإذا فرض وأن فرغت الكأس (ب) فى هذه التجربة الأخيرة ، فى كأس أخرى أطول وأرفع من الكأس (ب) ولتكن (ج) ، فإن الطفل قد يقول إن الخرز فى هذه الكأس الأخيرة (ج) أقل منه لأنها « أشد ضيقا » . إن انتباه الطفل هنا قد « تركز » على السعة وليس على الارتفاع . أى أنه فى كل حالة لا يستطيع إلا أن « يركز »

على بعد واحد فقط . أو بمعنى آخر لا يستطيع أن يستوعب أكثر من ناحية واحدة فقط من المشكلة فى كل مرة .

ولا يقتصر هذا الموقف على مشكلات الكم فقط بل يمكن أجراء مثل هذه التجارب على أى صفة أخرى كالحجم والوزن والعدد والمساحة وهى جميعا تجارب متشابهة فى خطواتها . ففى كل حالة يتضمن المشكلة ثلاث خطوات :

١ – أن يطلب من الطفل التحقق من أن هناك مقدارين متساويان (فى الوزن أو الحجم أو فى العدد أو فى الكم) ، ويستطيع معظم الأطفال فى سن الرابعة أن يفعلوا ذلك .

٢ – يعاد تشكيل مادة التجربة تحت سمع وبصر الطفل . وأحيانا ما يحدث ذلك بواسطة الطفل نفسه كأن يقوم هو بوزن المادة مثلا ووضعها فى الآنية كما سبق أن رأينا .

٣ – يطلب من الطفل أن يحكم ما إذا كان المقداران اللذان يبدوان الآن مختلفين شكلاً لا يزالان متساويين . وفى جميع الحالات بالطبع يفشل الطفل – كما سبق أن رأينا – فى أدراك حقيقة أن المقدارين يظلان متساويين عندما يختلفان من حيث الشكل الظاهرى . ويمثل الشكل (١٣ – ٤) جميع الأحوال التى يواجه فيها الطفل مشكلة الاحتفاظ .

طريقة أخرى لوضع المشكلات المعروضة سابقا ، هى أن يطلب من الطفل أن يتصور عودة المادة إلى ما كانت عليه سابقاً . أى أن السائل فى الأناء (ج) مثلا قد أعيد إلى الكأس آ . إن هذه العملية بالطبع تعيدنا إلى الوضع الذى بدأنا منه مبرهنين بذلك على أن مقدار الماء أو الخرز الذى يوجد الآن فى الأناء المختلف شكلا هو نفسه الذى كان فى الأناء المتماثل شكلا . هذه القدرة على تصور أو تخيل إمكانية عكس العملية التى قمنا بها تواً ، يسميها « بياجيه » (**بالمعكوسية**) (Revesibility) . بمعنى أن كل عملية يمكن عكسها أو أرجاعها إلى أصلها دون حدوث أى تغيير إن طفلنا فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يتصور ذلك . أى أنه لو سئل « ماذا يحدث لو أننا أعدنا الماء (مثلا) إلى الأناء (أ) ؟ » فإنه لا يستطيع أن يتصور أنه سيعود إلى ما كان عليه .

مثال عن « المعكوسية » من الحياة اليومية . سئل طفل عمره أربع سنوات « هل لك أخ ؟ » فأجاب « نعم » ثم سئل بعد ذلك « ما أسمه ؟ » فقال « أحمد » . ولكن عندما سئل « هل أحمد له أخ ؟ » قال « لا » !

١ – الاحتفاظ بالمادة ثابتة :

(أ) يقدم المجرب كرتين متماثلتين من البلاستسين .
يقرر المفحوص أنهما يحتويان على نفس القدر من البلاستسين .

(ب) يغير شكل إحدى الكرتين .
يسأل المفحوص عما إذا ما كانت لا تزالان تحتويان على نفس القدر .

٢ – الاحتفاظ بالطول ثابتاً :

(أ) توضع عصوان متوازيتان أمام المفحوص . يقرر المفحوص أنهما متساويتان .

تحرك إحدى العصوين إلى اليمين ويسأل المفحوص إذا ما كانت لا تزالان متساويتين فى الطول .

٣ – الاحتفاظ بالعدد ثابتاً :

(أ) صفان من الكرات الصغيرة التى توضع كل واحدة منها فى مقابل الأخرى تماماً ويقرر المفحوص أن كل صف يساوى الثانى تماماً فى العدد .

(ب) يطول أو (يقصر) أحد الصفين ويسأل المفحوص إذا ما كان كل صف ما زال يحتوى على نفس العدد .

٤ – الاحتفاظ بالكم ثابتاً :

(أ) إناءان يُملآن بنفس القدر من الماء .
يقرر المفحوص أنهما متساويان .

(ب) يُصب محتوى أحد الإناءين فى وعاء طويل (أو طبق مسطح) ويسأل المفحوص عما إذا كان كل من الوعائين لا يزال يحتوى على نفس القدر .

٥ – الاحتفاظ بالمساحة ثابتة :

(أ) يكون لدى كل من المجرب والمفحوص قطعة من الورق الكارتون (متساويتان) تصف المكعبات على كل قطعة فى وضع متماثل ويسأل المفحوص إذا ما كانت كل قطعة مساوية للأخرى .

(ب) يبعثر المفحوص المكعبات الموجودة على إحدى القطعتين من الورق ويسأل المفحوص نفس السؤال .

شكل ١٣ – ٤

تلخيص للأنواع المختلفة لمشكلات الاحتفاظ التى بحثها بياجيه

التفكير « الحدسي » (Intuitive Thinking) :

ويخلص بياجيه من جميع تلك الظواهر إلى أن الطفل فى هذه المرحلة لا تكون قد نمت لديه بعد الأبنية المعرفية التى تمكنه من أن يأخذ فى الاعتبار ، « ذهنيا » ، جميع العلاقات المتضمنة فى الموقف (الأرتفاع والسعة والمعكوسية معا فى التجارب التى ذكرناها مثلا) . إنه إذا فعل ذلك فإنه يكون قد « تحرر من التركيز » (Decenter) . ولكنه لا يفعل لأن البناء المعرفى للطفل يكون فى هذه المرحلة قائما على أساس من المظهر السطحى (الأرتفاع وحده أو السعة وحدها) . فالطفل فى هذه المرحلة يعتمد فى تفكيره بشكل أكبر على حواسه وتخيله أكثر من أى شيء آخر . وهذا النوع من التفكير هو ما يسميه بياجيه بالتفكير « الحدسى » . والتفكير الحدسى هو ذلك الذى « يخمن » فيه الطفل الحل بناء على ما تظهره له حواسه . وليس قبل أن يصل الطفل إلى سن السادسة أو السابعة أن يصبح فى أمكانه أن يكون انساقا (Systems) من العلاقات يقيم عليها تفكيره . إن تفكيره عندئذ يكون تفكيراً منطقياً وليس حدسياً . ذلك أن تكوين مثل هذه الأنساق من العلاقات هو عملية عقلية أو عملية معرفية لا قبل لطفلنا هذا بها ، وإنما هى الخاصية المميزة لطفل المرحلة التالية .

تطبيقات عملية :

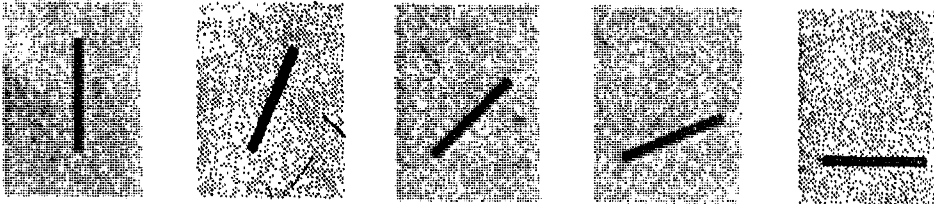
فيما يلى بعض الملاحظات العابرة عما قد يتبعه الآباء والمعلمون مع أطفال هذه المرحلة مما قد يكون له صلة مباشرة بما سبق أن أوردناه من خصائص النمو المعرفى لهم . وليس المقصود هنا أن نستقصى التطبيقات التربوية لنظرية بياجيه ، فقد كان هذا الهدف موضوع دراسات مستفيضة قام بها كثير من التربويين وعلى رأسهم الأستاذ « الكيند » (Elkind) من جامعة « تفتس » بالولايات المتحدة الأمريكية (Tufts University) ، وإنما قصدنا فقط إيراد بعض الملاحظات عن أمور قد نتبعها جميعاً مع الأطفال كجزء من الممارسات اليومية العادية ، مما قد تنعكس نتيجته علينا بالأحباط فى كثير من الأحيان ، وعلى الطفل ، بالتالى ، فى صورة عقاب إذا اشتد بنا ذلك الاحباط .

وأول هذه الملاحظات ما قد نتبعه مع الطفل من وسائل الترهيب (أو التهديد) لكى يقوم بما نريد أن يقوم به فنقول له مثلا ، « افعل كذا لكى أعطيك كذا » (مما يحبه هو) ، أو إذا لم تأكل (مثلا) فسوف لا أخذك معى اليوم إلى السوق ...... وهكذا . وكأننا بذلك نفترض أن لدى الطفل فى هذه المرحلة تصور أو إدراك واضح للتتابع الزمنى للأحداث ، وهو ما لا يستطيعه . ولاثبات ذلك يمكنك أن تقوم بالتجربة الآتية : فى الشكل (١٣ - ٥) مجموعة من البطاقات مرسوم على كل منها عصى فى مرحلة معينة من مراحل سقوطها . والتتابع الزمنى لسقوط العصى كما هو موجود فى الشكل هو التتابع الصحيح بالطبع . اخلط

هذه البطاقات وضعها أمام طفل فى المرحلة التى نتحدث عنها واطلب منه ترتيبها حسب زمن حدوث عملية السقوط فى التتابع الصحيح . سوف تجد أن مثل هذا الأمر يصعب تحقيقه على طفلنا هذا . ذلك أن الطفل فى هذه المرحلة يصعب عليه أن يدرك أن الأفعال قد تتبع تسلسلا زمنيا معينا . وقد سبق أن أوضحنا أن طفل هذه المرحلة لا يستطيع أن يأخذ فى الاعتبار عدة علاقات فى نفس الوقت ، وأن يقيم تفكيره على مثل هذا التصور . ولا شك أن هذا التسلسل الزمنى لحدوث وقوع العصى هو مجموعة علاقات من هذا النوع . كيف أذن نتصور نحن أن يفهمنا الطفل عندما نضعه أمام مثل هذه العلاقات المعقدة ؟!

ويحدث المثل أيضا عندما نطلب من الطفل أن يدرك ترتيبا معينا للأشياء تبعا لأطوالها . وقد يقع فى هذا الخطأ ، عن غير قصد ، كثير من معلمات الروضة عندما يطلبن من الأطفال أن يقفوا بترتيب أطوالهم . إن الأطفال سوف يستجيبون مبدئيا لتعليمات المعلمة ما دامت قد وضعت كل فى مكانه . وقد تقتنع المعلمة عندئذ أن الأطفال قد استوعبوا بالفعل مفهوم الترتيب تبعا للطول . ولكن الأمر سوف يكون مضحكا حقا عندما يتخلف بعض الأطفال عن الحضور . سوف تكتشف المعلمة عندئذ أن الأطفال لم يستوعبوا مفهوم الترتيب تبعا للطول وإنما تعلموا ببساطة : من يقف خلف من !

تلك بعض الملاحظات العاجلة وسوف نعود مرة أخرى إلى التطبيقات عندما نتعرض فى الفصل الأخير من هذا الكتاب لرعاية الطفل فى هذه المرحلة.



شكل ١٣ – ٥

بطاقات سقوط العصى

ثالثاً : النمو اللغوى

تناولنا فى الفصل الثالث النمو اللغوى عند طفل المهد ، فيما يسميه بياجيه بالمرحلة الحسية الحركية للنمو المعرفى . وتركنا الطفل فى تلك المرحلة وباستطاعته أن يكوّن جملة من كلمتين . وكان موقفنا من النظريات التى تفسر اكتساب اللغة عند الطفل ، هو أن أى واحدة منها لا تكفى وحدها لتفسير جميع مظاهر هذه المهارة . وهدفنا الآن هو استكمال مظاهر النمو اللغوى عند طفل ما قبل المدرسة ، وذلك تمهيدا لمناقشة : ١ - ما تعكسه هذه المظاهر من خصائص النمو النفسى فى هذه المرحلة بشكل عام . ٢ - الوظائف التى تؤديها اللغة فى حياة الطفل فى هذه المرحلة .

بعد سن الثانية تنمو مفردات الطفل بسرعة كبيرة إذ يضيف الطفل الجديد من تلك المفردات يوميا . ويصل متوسط عدد المفردات فى سن الثانية والنصف إلى ٤٠٠ كلمة تقريبا بعد أن كان ٥٠ فقط فى سن السنتين . وببلوغه الثالثة يمكن أن تصل حصيلة الطفل من المفردات إلى ١٠٠٠ كلمة فى المتوسط . وفيما بين الثانية والثالثة يزداد أيضا عدد الكلمات التى يمكن أن يركب منها الطفل جملة مفيدة . فبعد أن كان يبدأ بكلمتين يصبح فى مقدوره تكوين جملة من ثلاث أو أربع كلمات . كما يصبح ٨٠٪ من كلامه تقريبا مفهوما حتى بالنسبة للغرباء . ولا يصل الطفل إلى الرابعة إلا ويكون قد أتقن اللغة تماما .

اللغة وخصائص النمو فى هذه المرحلة :

على أن ظاهرة عامة تبدو فى هذه المرحلة - من الثانية إلى الرابعة - وهى أن الأطفال لا يستعملون التراكيب اللغوية الصحيحة ، وأن لهم تراكيبهم الخاصة التى لا تتفق وقواعد التركيب عند الكبار سواء كان ذلك فيما يتعلق بالكلمات أو بالجمل فأنت تسمع الطفل فى هذه المرحلة مثلا يقول « أحمرة » بدلا من « حمرة » و« قلمات » بدلا من « أقلام » وهكذا .

كذلك يفعل الطفل فى تركيب الجمل . فقد يعمم مثلاً كلمة « لا » للنفى فى جميع الحالات فيقول « بابا لا » وهو يعنى « بابا غير موجود » أو « حما لا » أى « لا أريد أن استحم » أو « دينا لا » أى « ليست دينا التى فعلت هذا »[1] .

وقد استلفتت هذه الظاهرة نظر علماء النفس اللغويين كظاهرة ذات دلالة خاصة فى تفسير العملية التى يكتسب بها الطفل لغته . إن الطفل فى مثل هذه الحالات إنما يبتدع صيغة

(١) من كلمات طفلة تجاوزت السنتين بقليل .

للتعبير عن أفكار ربما لم يكن قد سبق له أن أستمع إليها أبدا من الكبار المحيطين . وإذا كان لهذه الأخطاء أن توحى بشيء فإنما توحى بأن الأطفال تشغلهم بالفعل مسألة اكتساب قواعد التراكيب اللغوية . فبناء على ما يسمعونه من نماذج لغوية يقومون بعمل فروض معينة ثم يضعون هذه الفروض موضع الاختبار فى الاستعمال اللغوى . إنهم يحاولون أن يطبقوا تلك القواعد اللغوية التى بنوها لأنفسهم ، فى محاولات التعبير عن أفكارهم . وعندما يتضح لهم خطؤها ، يعدلونها تعديلا يؤدى إلى تقريبها تدريجيا من تراكيب الكبار ، إلى أن تصبح مطابقة لتراكيبهم (Lenncberg, 1967) . بعبارة أخرى فإن الطفل يستخلص قاعدة لغوية معينة من النماذج التى يسمعها ، ثم يطبق هذه القاعدة ، وبعد ذلك يعدلها ، إلى أن تطابق القاعدة التى يستعملها الكبار .

تلك هى فى الواقع فكرة النظرية المعرفية فى اكتساب اللغة ، التى سبق أن عرضناها فى الفصل العاشر من هذا الكتاب . وهى تؤكد أن للطفل دور فعال فى اختيار المفردات والقواعد التى يتعلمها . إنه من غير المحتمل أن تكون تلك الأخطاء التى يقع فيها الطفل ناتجة عن تقليده للكبار فى كلامهم ، ولذلك فهم يستبعدون التفسير القائم على أساس عملية تعلم قوامها التقليد أو التدعيم والتديب .

والواقع أنه على فرض أن للتدعيم دور فى اكتساب الكلمات لمعانيها ، فإن الأطفال لابد أن يعتمدوا على قدراتهم المعرفية الخاصة ، ومهاراتهم فى حل المشكلات ، من أجل الوصول على قواعد يطبقونها فى لغتهم الخاصة . ذلك أنه بدون قواعد فإن الأطفال يصبحون غير قادرين على تنظيم كلماتهم والترجمة عن أفكارهم بعبارات ذات معنى يمكن أن يفهمه الآخرون .

باختصار إذن فإن التقليد أو المحاكاة قد تمد الأطفال باللبنات الأولى للغتهم ولكن استخدام هذه اللبنات فى بناء الشكل الذى يمكن من خلاله ترجمة أفكارهم إلى كلمات ، إنما يعتمد على جهدهم هم الخاص . وهكذا يعكس استخدام الأطفال للرموز اللغوية ، نزعتهم الأساسية إلى تأكيد الذات والسيطرة التى اعتبرناها المحور الرئيسى للنمو فى هذه المرحلة .

وظائف اللغة فى هذه المرحلة :

ومن ناحية أخرى تعتبر اللغة فى هذه المرحلة ، أداة هى نفسها ذات فائدة كبرى فى زيادة قدرة الطفل على السيطرة ، ليس فقط على البيئة التى يعيش فيها ، بل أيضا على دوافعه الخاصة . فبقدر ما يكون الأطفال قادرين على التعبير عن رغباتهم بوضوح ، بقدر ما تكون الفرصة لديهم أكبر فى إشباع حاجاتهم . ذلك أنه عندما يشعر الطفل أن رغباته لم يستجب لها فإنه يستطيع عندئذ أن يعبر عن ذلك إذا كان مالكا لناصية اللغة . والمشاعر التى يستطيع

الطفل أن يعبر عنها تصبح أكثر طواعية للضبط من تلك التى لا يستطيع الطفل أن يعبر عنها . وبذلك تزداد قدرة الطفل على السيطرة على دوافعه .

كذلك يمكن للطفل فى هذه المرحلة أن يوسط اللغة فى ضبط مشاعره بطريقة أخرى . فالأطفال الذين يكونون فى مقدورهم أن يتحدثوا إلى أنفسهم قد يمكنهم أيضا أن يسيطروا على مخاوفهم ويعدلوا من غضبهم ويخففوا من احباطاتهم ، وذلك عن طريق تكرار بعض العبارات المهدئة التى كانوا قد سمعوها من آبائهم . فإذا فرض وأن عانى طفل من ألم ما نتيجة لسقوطه أو اصطدامه بجسم صلب مثلا ، ثم نظر إليك وقال عقب نظرة مشجعة منك : « الكبار ما يعيطوش » (أى الكبار لا يبكون) ، فيجب أن تعلم عندئذ أن هذا الطفل يبذل جهداً كبيراً للسيطرة على حالته الانفعالية الخاصة .

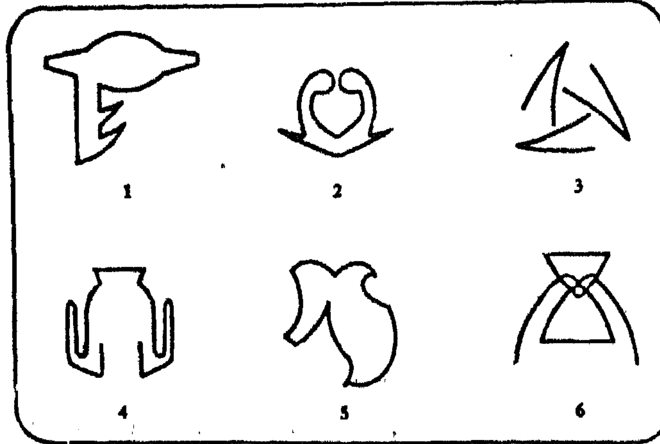
اللغة والتواصل فى هذه المرحلة :

لقد سبق أن رأينا أن عملية التواصل بين الطفل والمحيطين تبدأ قبل أن يكتسب الطفل القدرة على استخدام الرموز اللغوية . فقد كان فى مقدوره فى المرحلة السابقة أن « يقرأ » الأشارات غير اللغوية من ابتسامات وأيماءات واتصال جسدى ، كما كان فى مقدوره أيضا أن يرسل هو نفسه مثل هذه الأشارات التى يستطيع الآخرون أن يقروها عنه .

إلا أن اكتساب اللغة يزيد بالطبع من قدرة الطفل على التواصل مع الآخرين . ومع ذلك ، فإن من الأهمية بمكان كبير أن تفرق بين الكفاءة فى استخدام اللغة ، وبين الاستخدام الفعال لها فى التواصل . ذلك أن استخدام اللغة فى التواصل يتضمن القدرة على أن يأخذ من يستخدمها وجهة نظر المستمع . ولقد سبق أن قلنا أن الطفل يملك ناصية التعبير اللغوى تقريبا فى سن الرابعة أو حتى الثالثة والنصف ، إذ يستطيع عندئذ أن يعبر عن مشاعره ويعرف الآخرين باحتياجاته ويناقش بطريقة عامة ما يعتريه فى يومه من خبرات وأحداث وبنود عامة . ولكن عندما يكون قد بلغ العاشرة من عمره فإنه لا يستطيع أن يصل إلى مستوى الكبير من حيث الكفاءة فى التواصل . ذلك أنه لا يستطيع دائما أن يأخذ وجهة نظر الآخر . كما أن قدراته فى الاقتناع تكون ما زالت أخذة فى النمو .

وتوضح لنا التجربة الآتية التى أجراها « كراوس » و« جلكسرج » (Krauss& Glucksberg, 1969) الفرق بين الكفاءة اللغوية والكفاءة فى التواصل . فى هذه التجربة يجلس طفلان فى مواجهة كل منهما الآخر ، ولكن تفصل بينهما شاشة تمنع كلا منهما من رؤية الآخر . وأمام كل من الطفلين وضعت مجموعة من ست مكعبات خشبية مرسوم على كل منها شكل مختلف (انظر الشكل ١٣ – ٦) . وقد رصت هذه المكعبات أمام الطفل الأول بنظام معين فى حين بعثرت أمام الطفل الثانى بغير نظام . وقد حدد دور الطفل الأول

على أساس أنه هو (المتحدث) ، وكان المطلوب منه أن يصف الأشكال الموجودة على المكعبات حتى يستطيع الطفل الثانى (المستمع) ، أن يرتب مكعباته بنفس الترتيب الذى توجد عليه مكعبات الطفل المتحدث .



شكل ١٣ - ٦

الأشكال المستخدمة فى تجربة كراوس وجلكسبرج

ولكى يحدد المتحدث ما يحتاج إليه المستمع كى يرتب مكعباته بنجاح ، لابد أن يأخذ وجهة نظر المستمع . على أن تجربة كراوس وجلكسبرج أثبتت أن طفل ما قبل المدرسة لا يستطيع أن يحقق ذلك ، أى أنه كمتحدث لا يستطيع أن يأخذ وجهة نظر المستمع . فالطفل الذى يحدد الشكل رقم (٦) مثلا بأنه الشكل الذى « يشبه قبعة أمى » لا يدرك أن مثل هذه المعلومة عديمة الفائدة من وجهة نظر المستمع . وبالمثل بالنسبة للطفل الذى يصف الشكل رقم (٥) بأنه ذلك الذى يشبه « الغليون » الجزء الأصفر من الغليون . ذلك أن إضافة كلمة « الأصفر » لا تعنى بالمرة للمستمع لأن الأشكال جميعا مرسومة بالحبر الأسود على المكعبات الخشبية .

وقد استنتج الباحثان من ذلك كله أن أطفال ما قبل المدرسة وإن كانوا يستطيعون أن يتحدثوا بطلاقة إلا أنهم يجدون صعوبة كبرى فى أن ينقلوا المعلومات إلى الآخرين . ذلك أنهم يكونون مقيدين بشدة بوجه نظرهم الخاصة .

ولقد أكد نتائج هذه الدراسة البحث الذى أجراه « فلافل » (Flavell, 1965) عندما وجد أن الأطفال فى هذه المرحلة عندما يريدون أن يصفوا لعبة لمستمع ، معصوب العينين فإنهم لا يستطيعون أن يأخذوا فى الاعتبار هذا الوضع الخاص للمستمع ، فيقولون مثلا : « ثم عليك أن تحركها فى هذه الجهة » . فتحديد الجهة لمعصوب العينين لا يعنى شيئا .

على أننا فى الواقع قد لا نكون فى حاجة إلى كل هذه التجارب إذا ما لاحظنا بدقة أطفالا فى هذه المرحلة وهم يلعبون معا . إن حديثهم غالباً ما يكون فى هذه الحالة أشبه شيء بما نسميه « حديث الطرشان » إنهم يلعبون معاً ولكنهم لا يتحدثون معا ، إن كلا منهم يتحدث إلى نفسه أو إلى الهواء من حوله . ولقد وصفه بياجيه حديث الأطفال فى هذه المرحلة بأنه ذاتى المركز (Egocentric) ، ضاما بذلك هذه الظاهرة إلى الخاصية العامة التى سبق أن ذكرناها للنمو المعرفى عند الطفل من وجهة نظر بياجيه ، وهى خاصية التمركز حول الذات .

ففى نظر بياجيه أن الطفل لا يستطيع أن يميز بين وجهة نظره الخاصة ووجهة نظر الآخرين . والتواصل لا يمكن أن يتم فى مثل هذه المواقف لأن الطفل لا يكون « راغبا » فى التواصل بقدر ما يكون راغبا فى التعبير عن نفسه فحسب . وقبل أن يستطيع الطفل أن يأخذ وجهة نظر الآخر أو بعبارات بياجيه أن يلعب دور ذلك الآخر ، فلن يستطيع الطفل أن يحقق التواصل المطلوب .

على أن البعض يخالف بياجيه فى تفسيره هذا وإن كان فى النهاية يصل إلى نفس النتيجة . فالعالم الروسى المرموق « فيجوتسكى » (Vygotsky, 1956-1976) يرى أن فشل اللغة الخاصة فى التواصل لا يعنى عدم وجود الرغبة عند الطفل فى التواصل ولا حتى عدم قدرته على ذلك . فهناك رغبة اجتماعية وراء لغة الطفل فى رأى هذاالعالم . ولكن الذى يحدث فى الواقع هو أن كلام الطفل يكون موجهاً إلى نفسه فالطفل يميز بوضوح بين نفسه كمستمع وبين الآخر كمستمع . وبالرغم من أن الطفل يكون موجها كلامه إلى نفسه فإن ذلك فى نظر فيجوتسكى – لا يجرده (أى لا يجرد الكلام) من صفته الاجتماعية . ذلك أن الكلام عندئذ يظل يحمل معنى القدرة الاجتماعية على التواصل . فالذات – فى رأيه – مستمع أوثق صلة وأكثر تفهما للطفل من أى مستمع آخر . وعلى ذلك فإن الحديث فى هذه الحالة يكون أشبه بحديث بين صديقين حميمين مما لا يستطيع غيرهما أن يدركه .

وعلى أى حال فسواء أخذنا بنظرية بياجيه ، التى تدعى بأن الطفل لا يستطيع ولا يريد أن يأخذ وجهة نظر الآخر ، أو رأى فيجوتسكى بأن الطفل لا تعوزه هذه الرغبة أو هذه القدرة ، وإنما كل ما فى الأمر أنه لا يفرق بين نفسه وبين الآخرين ، فإن حديث الأطفال فى هذه المرحلة يكون إلى أنفسهم أو إلى الهواء من حولهم ، أقرب من أن يكون موجها إلى بعضهم البعض . ولهذا مضامين تربوية سوف نوضحها فى الفصل الأخير من هذا الباب .

خلاصة :

عرضنا فى هذا الفصل للنمو الحركى والمعرفى واللغوى لطفل ما قبل المدرسة . وكان هدفنا فى هذا العرض هو بيان الخصائص التى يتميز بها طفل هذه المرحلة من هذه النواحى ، ولكن دون الدخول فى تفاصيل تبعدنا عن الخط الذى يتخذه النمو فى هذه المرحلة بشكل عام . وتحقيقا لنفس الهدف فقد عمدنا إلى الربط ، كلما أمكن ذلك ، بين هذه الخصائص وبين الواقع النفسى الاجتماعى الذى يعيشه الطفل فى هذه المرحلة .

فمن الناحية الحركية بيّنا أنه بمجرد تعلم الطفل المشى يبدأ فى الظهور المهارات الجديدة وأهمها الجرى والقفز ويبدأ معها الطفل يمارس قدراته فى هذه النواحى ويستمتع بها ، لما يعطيه هذا من شعور بالقدرة على الاستقلال والذاتية . وتظل الحركات بالجسم ككل ، وتلك التى تستخدم فيها العضلات الكبيرة هى ما يمارسه الطفل ويستمتع به حتى نهاية هذه المرحلة عندما تكون العضلات الدقيقة قد احتلت مكانها من النمو الذى يساعده عندئذ على استغلالها .

أما المهارات التى تجتذب الطفل والتى يمكنه أن يستغل فيها العضلات الكبيرة وجسمه ككل فى هذه المرحلة ، فهى الرقص والسباحة والتزلق وركوب الدراجة ذات الثلاث عجلات مما يمكن أن يستغرق نشاط الطفل طوال يومه . فهو لا يكف عن الحركة والنشاط فى هذه المرحلة ، كما أنه يكون فى حاجة شديدة لتأكيد ذاته من خلال هذه الحركة والنشاط .

أما من الناحية المعرفية فقد أوضحنا أن هذه المرحلة هى مرحلة ما قبل العمليات التى يتميز بالقدرة على استخدام الرموز والصور الذهنية مما يجعل باستطاعة الطفل أن يفكر « بعقله » بعد أن كان يفكر « بجسمه » . بمعنى أنه قد أصبح فى مقدوره أن يتجاوز واقعه الحسى الحاضر إلى الماضى والمستقبل .

على أن ثمة قصور واضح وهام فى هذا اللون الجديد من التفكير :

فهو **أولاً** تفكير حدسى أو بدهى بمعنى أنه يعتمد على الحس والخيال وليس على المنطق . فمفاهيم الطفل فى هذه المرحلة مفاهيم ساذجة يستمدها الطفل من خبرته الذاتية وليس من الصفات الموضوعية للأشياء ، كما أن العمليات العقلية العليا التى تمكنه من أن يأخذ أكثر من بعد واحد فى الاعتبار لا تكون قد نمت لديه بعد .

ومن هنا كانت الصفة الثانية للنمو المعرفى فى هذه المرحلة وهى التمركز حول الذات ، بمعنى أن الطفل لا يستطيع أن يدرك الأشياء أو يحكم عليها إلا من وجهة نظره الخاصة ، بمعنى أنه لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الآخر فى أحكامه أو فى ادراكه للأشياء ، وكذلك فإنه لا يستطيع أن يحل مشكلات التغير فى الظواهر المحيطة به حلا موضوعيا . إذ تظل مشكلة الاحتفاظ بالكم ثابتا مشكلة قائمة بالنسبة له فى هذه المرحلة .

ومن مظاهر التمركز حول الذات أيضا ما يسبغه الطفل على الأشياء المحيطة من حيث اعطائها صفة الحياة مثله ، أى أن باستطاعتها أن تتحرك وتتكلم وتحس وترغب ، سواء فى ذلك الحيوان والنبات والجماد . فهى جميعا كالإنسان : لها نفس الصفات التى له .

كل ذلك يسبغ على تفكير الطفل نوعا من المبالغة والتجسيم للأمور إذ يطلق العنان فى تفكيره للخيال . ويساعده على ذلك الرمزية التى نمت لديه فى هذه المرحلة .

ويبدو القصور كذلك فى نواحى النمو اللغوى . فبالرغم من سيطرة الطفل على ناصية اللغة فى هذه المرحلة . وبالرغم من نمو قدرته على التعبير إلاّ أنه يظل يعانى عجزاً وقصوراً من حيث القدرة على التواصل . ويرتبط هذا ارتباطا وثيقا بما سبق أن أوضحناه من حيث قصور الطفل فى اتخاذ وجهة نظر الآخر .

الفصل الرابع عشر

الطفل منفعلاً

النمو الانفعالي لطفل ما قبل المدرسة

* مقدمة
* طبيعة الطفل في هذه المرحلة
* موقف الوالدين
* والنتيجة؟
* الخوف
* الآباء وخوف الأطفال
* القلق
* الآباء وقلق الأبناء
* الخوف المرضي (الفوبيا)
* الأحلام المزعجة
* نوبات الغضب
* الغيرة
* الاستطلاع
* خلاصة

الطفـــل منفعـــلا

النمو الانفعالى لطفل ما قبل المدرســة

مقدمة :

ربما كانت الحياة الانفعالية والاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة هى أشد النواحى تأثراً بالتناقض الذى يقع بينه وبين السلطة المحيطة فى الثقافة التى نعيش فيها . ولقد سبق أن أجملنا الكلام عن هذا التناقض وعن طبيعة المواجهة التى تقوم بين الطفل من ناحية وبين أبويه (أو من يقوم مقامهما) من ناحية أخرى ، إلا أن شيئا من التفصيل لما سبق أن أجملناه قد يكون ضروريا فى هذه المرحلة ، إذا ما أردنا أن نفهم هذه النواحى من حياة الطفل النفسية بدرجة كافية من الوضوح .

إن أهم ما تتميز به هذه المرحلة من الناحية الانفعالية والاجتماعية هو العنف وشدة التأثر وعدم الاستقرار . فنوبات الغضب إلى حد التشنج والعدوان ، والخوف إلى حد الذعر ، والغيرة إلى حد التحطيم ، والحزن إلى حد الاكتئاب ، والفرح إلى حد الابتهاج والنشوة ، ثم التذبذب السريع بين هذه الحالات : من كائن يعيش فى دقائق حياة لا نهاية لها من الألم ، ثم فجأة تكون هذه الآلام قد غسلت وحلت محلها سعادة لانهائية. كل هذه مظاهر عادية نلاحظها جميعا بوضوح على طفل هذه المرحلة . ولكن الشىء غير الواضح بالنسبة للمخالطين للطفل هى الأسباب التى تكمن وراء ذلك كله . على أن ذلك الغموض يزول تماما إذا ما أمعنا النظر : ١ – فى طبيعة الطفل فى هذه المرحلة . ٢ – فى موقف القائمين على أمره من هذه الطبيعة .

طبيعة الطفل فى هذه المرحلة :

إن من أهم ما يميز الطفل فى هذه المرحلة هو اعتماده كلية على من حوله . حقا إنه يميل بشدة ، كما سبق أن أوضحنا ، إلى الاستقلال والذاتية . ولكن ليس معنى ذلك أنه قد أصبح بالفعل مستقلا ، بل إنه يشعر تماماً أنه لا غنى له عن الاعتماد على الكبير .

ولا شك فى أن هذا الموقف الطبيعى يعتبر من أهم العوامل التى تجعل الطفل أكثر قابلية للتأثر بالظروف التى تحيط به . ذلك أن الطفل بحكم هذه الطبيعة القاصرة ، لا يملك لنفسه نفعا ولا ضرا . فهو لا يملك من القوة أو من الحيل أو الوسائل ما يدفع به الضر عن نفسه إذا وقع الضر ، أو ما يستطيع به أن يحقق به النفع لنفسه إذا أراد النفع .

فهو من الناحية الجسمية لا يمكنه أن يطاول العمالقة الكبار من المحيطين ، عندما يمسكون به ويدفعونه فى الهواء أو يهددونه بذلك بطريقة أو بأخرى .

وتزداد الهوة بين الطفل والكبير إذا تعدينا الناحية الجسمية إلى الناحيتين العقلية والانفعالية . فالطفل ، وإن كان من هذه المرحلة قد انتقل من « التفكير بجسمه » إلى « التفكير بعقله » ، إلا أنه ، كما سبق أن أوضحنا فى الفصل السابق ، لا زال يعتمد فى تفكيره هذا على خبرته الذاتية . فهو لم يكن موجودا فى هذا العالم من قبل ، ولا دراية له بقوانينه . كذلك فإنه لا يستطيع بعد أن يقيم مفاهيمه على أسس موضوعية ، أو يقوم بالعمليات العقلية التى تمكنه من أن يستنتج أو يخطط أو يدبر بشكل منطقى واقعى ، لذلك فإنه يغرق فى الخيال والأوهام . وتساعده على ذلك قدرته على التصور والرمزية . فلا يعوقه شيء عن أن يتصور وجود كائنات أو أحداث يمكن أن تلحق به الضرر أو تعرض حياته للخطر ، مثل العفاريت و« أبو رجل مسلوخة » والفئران والحشرات ، وغير ذلك مما يوحى به إليه على سبيل التهديد أو التخويف . وهو يصدق ذلك لأن الأشياء من حوله فى تصوره يمكن أن يكون لها أرواح ، ويمكن أن تضر ، ويمكن أن تنفع ، إلى آخر ذلك مما يتميز به تفكيره الأرواحى .

ومن ناحية أخرى فإن الطفل فى هذه المرحلة لا يملك إزاء الظروف العصيبة التى يقع فيها ، أن يتدبر أمره بهدوء ، أو يفكر كيف يتخلص منها عن روية وتخطيط . فالعمليات العقلية العليا لا تكون قد نمت لديه بعد إلى الحد الذى يمكن به أن تؤدى وظيفتها من حيث توجيه الأفعال وتنسيق الجهود ، حتى يتحقق التوافق مع البيئة بشكل هادىء طيب سليم .

ليس هذا فحسب ، بل إن الشعور المفقود لدى الطفل بالزمن (راجع الفصل السابق) يجعل منه كائنا لا يستطيع حتى أن « يأمل » أى أن يقول لنفسه إن اللحظات السعيدة سوف تعود واللحظات التعيسة سوف تنقضى . إن ما فقد – فى نظر الطفل – قد

فقد إلى الأبد ، وما يعانيه من آلام حالية لا يبدو له نهاية ، ومعنى ذلك أن الطفل لا يستطيع أن يتحكم فى انفعالاته أو حتى أن يخفف منها .

تلك باختصار هى طبيعة الطفل فى هذه المرحلة من النواحى الجسمية والعقلية والانفعالية : كائن يعيش بلا حيلة ولا تدبير ولا روية ولا انتظار . كائن يعيش حياة مليئة بالاضطراب والخلط والهذاء والهلوسة . ولهذا كله فإن ما يتعرض له الطفل من ظروف عصيبة يمكن أن يؤثر فيه تأثيراً بالغا ، لا يقارن بما يحدث فى نفس الظروف بالنسبة للكبير . وربما كان أحسن تشبيه لحالة الطفل فى تلك الظروف هو حالة الكبير فى أثناء المواقع الحربية ، حيث يعانى هذا الأخير من الجوع والخوف وقلة الحيلة والاضطراب والتوتر ما لا يعرف له نهاية ، ولا يملك لنفسه فيه نفعا ولا ضرا .

هذا هو موقف الطفل فما هو موقف الأبوين ؟

موقف الوالدين :

إن موقف الوالدين غالبا ما يكون أبعد من أن يواجه - بشكل مثالى - تلك الحساسية وذلك القصور الذى يكون عليه الطفل فى هذه المرحلة . فهم غالبا ما يتوقعان منه أن يتعلم بأسرع مما تؤهله له قدراته وإمكاناته العقلية أو الجسمية أو الانفعالية . إنهما يعاملانه كما لو كان راشداً فى الوقت الذى لا يستطيع فيه أن يميز أو يفهم التعليمات الصادرة إليه أو يستطيع حتى أن يسيطر على الدوافع القوية التى توجهه . فهما يفرضان عليه الواجبات المستحيلة ، ويضعان أمامه الالتزامات المتضاربة . إنهما يتوقعان منه فى أغلب الأحيان أن يميز الأشياء التى لم يتعلم أن يميزها ، كما أنهما يتوقعان منه أن يتعلم عادات ويتقنها فى محاولة واحدة ، وأخيراً فإن العقاب بصورة أو أخرى غالبا ما يكون جزاءه على أقل الأخطاء أو أبسط أنواع الفشل (إسماعيل ، ١٩٧٤) ، (القرشى ، ١٩٨٥) .

ويزيد من حدة التوتر الذى يعيشه الطفل فى هذه المرحلة ، ما يقوم به الآباء فى كثير من الأحيان فى خلق جو من البلبلة فيما يتعلق بمفهوم الطفل عن نفسه . ويحدث ذلك بصورة واضحة عندما يجذب الوالد طفله إليه ، ثم لا يلبث أن يدفعه بعيداً عنه فى تتابع سريع . فعندما يسعى الوالد إلى أظهار عاطفة نحو طفله بتقريبه منه واحتضانه أياه ، ويتجاوب معه الطفل ، ثم لا يلبث الوالد مع ذلك أن يرفضه فجأة بازاحته بعيداً عنه لأنه « مبلل » أو « متسخ » ، مثلا ، أو عندما يعنف الوالدان طفلهما على ما يحدثه من فوضى ، ثم إذا انسحب بعيدا عنهما ألقيا عليه اللوم لرفضه مجلسهما أو لبروده وعدم اكتراثه ، فى مثل هذه الصور من التفاعل ، يشعر الطفل وكأنه لا توجد استجابة من ناحيته سواء كانت إيجابية أو سلبية ، إلا وهى مرفوضة . وتزداد بذلك الفجوة بين الصغير والكبير ويصعب التفاهم أو قد يستحيل .

وبالإضافة إلى ذلك فإن الطفل – كما سبق أن رأينا – لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر الآخر ، ومع ذلك فإن الوالدين قد يصران على أن ينقلا وجهة نظرهما إلى الطفل وأن يفترضا ضرورة تقبله لذلك . وتكون النتيجة بالطبع هى تحطيم الجسور بين الطرفين ، لانعدام القدرة على التفاهم ، وخلق جو من التوتر والأحباط بدلاً من الهدوء والاستقرار .

وأخيراً فإن طفل هذه المرحلة ، إذ يقدر تماماً مدى اعتماده على والديه ، لذا فإنه يكون حساساً بشكل خاص للعلاقة العاطفية بينه وبينهم . ومع ذلك فإن الوالدين قد يكونان بعيدين كل البعد عن تقدير مثل هذه الحساسية . فهما لا يعرفان مثلاً أن أى تهديد لهذه العلاقة هو بمثابة هدم لكيان الطفل ذاته . إن الأطفال يأخذون مثل هذا التهديد مأخذ الجد ، ومعظمهم قد يكفيه فى هذه المرحلة مجرد نظرة أو عتاب رقيق كوسيلة لمساعدته على تعديل سلوكه ، ذلك أنهم غالبا ما يعرفون أنهم قد ارتكبوا خطأ بعد حدوث ذلك مباشرة . ومع ذلك فإن العقاب الشديد أو التوبيخ أو التهديد بأشكاله المختلفة ، قد يكون هو الأسلوب الشائع من ناحية الوالدين فى مثل تلك اللحظات الحرجة ، مما لا يترتب عليه سوى إثارة القلق عند الطفل بدلاً من مجرد أشعاره بأنه قد أتى فعلا غير مرغوب فيه .

هذا باختصار هو موقف الأبوين فى غالب الأحيان وهو موقف يتمثل فيه اتجاهات الثقافة التقليدية من الطفل فى أثناء اشباعه لحاجاته الأولية . فالثقافة التقليدية لها اتجاهاتها من الأمور التى تتعلق بتغذية الطفل وتربيته الجنسية وتربيته على النظافة ومعاملته فى حالات الغضب . وتتمثل هذه الاتجاهات فى معاملة الأبوين لطفلهما على النحو الذى حاولنا أن نصوره آنفا .

والنتيجة :

النتيجة الحتمية لذلك كله هى الثورات الانفعالية الجارفة من ناحية الطفل كما سبق أن أشرنا فى بداية هذا الفصل .

ولعل ذلك لم يصبح الآن شيئاً مستغرباً ، فالجو العام الذى يسود عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فى هذه المرحلة ، بما يعرضه لمواقف عصيبة ، خاصة فى أثناء معاملته فى المواقف الحساسة .

واعتماد الطفل كلية على الكبار المحيطين وعدم قدرته بعد على الوقوف على قدميه إزاء المواقف العصيبة التى قد يقع فيها .

وقصور خبرة الطفل وقدراته العقلية مما يدع مجالاً واسعاً للخيال والأوهام .

وتغير معاملة الأبوين من المرحلة السابقة إلى هذه المرحلة بشكل مفاجىء بمجرد تعلم الطفل المشى والكلام .

كل ذلك يشكل بالنسبة للطفل ظروفاً يسهل معها خلق الصراعات الانفعالية العنيفة التى قد تترك فى شخصيته وسلوكه أثراً باقياً . وسوف نعرض فيما يلى لتفاصيل تلك الصراعات فى حياته الانفعالية .

الخوف :

من أهم المظاهر الانفعالية لهذه الفترة هى ما قد يعانيه الأطفال من مخاوف . ذلك أنها يمكن أن تكون أكبر عائق يقف فى سبيل نموهم الصحى السليم . وللآباء كما ذكرنا تأثيراً كبيراً فى هذه الناحية . فبالرغم من أن بمقدورهم أن يساعدوا أطفالهم على التغلب على مخاوفهم إلا أنهم فى الوقت نفسه يكون لهم دور سلبى باعتبارهم مصدراً أساسياً لتلك المخاوف .

ثلاثة أنواع من المخاوف توجد لدينا جميعا بدرجة أو بأخرى من الدرجات : الخوف الواقعى ، والقلق ، والخوف المرضى (الفوبيا) . وهى جميعاً تشترك فى نفس الأعراض تقريبا : توتر فى عضلات المعدة كجزء من التغيرات الفسيولوجية ، وشعور بالضيق والتوتر كجزء من التغيرات النفسية .

وبالرغم من أن طبيعة هذه المخاوف قد يعتريها التغير مع مرور الزمن ، إلا أننا لا نستطيع أن نتصور طفلا فى هذه المرحلة يمكن أن يكون محصنا ضد هذه المشكلة السيكلوجية ، وذلك فى ضوء الظروف التى سبق أن رسمنا صورة واضحة لها .

وفى جميع الحالات تعتبر المخاوف ، أساساً ، توقعا لخطر أو لحدث غير سار . إلا أنها تتميز الواحدة منها عن الأخرى فى بعض النواحى . فالخوف الواقعى يعتبر بوجه عام ، أكثرها تحديداً . فهو عبارة عن استجابة لخطر حقيقى كحيوان مفترس أو سيارة مسرعة .. إلخ . أما الخوف فهو خوف من المجهول . أى أن موضوعه لا يكون محددا أو واضحاً بشكل محسوس . إنه فى الواقع خوف مرتبط ببعض الدوافع الذاتية دون وعى من الفرد بذلك . وأما الخوف المرضى فبالرغم من أن مثيراته تكون محددة وواضحة إلا أنها لا تعتبر بطبيعتها مصدراً للخطر . وذلك كالخوف من الظلام أو الأماكن المغلقة أو المرتفعة أو من بعض الحيوانات الأليفة .. وهكذا .

ومع ذلك فمن الصعب فى معظم الأحيان أن نميز بين الواحد أو الآخر من هذه المخاوف عند صغار الأطفال . ذلك أن الطفل لا يفرق هو نفسه بين الخطر الحقيقى والخطر الوهمى ، كما أنه لا يستطيع أن يفصح عما إذا كان ما يخاف منه قد سبق وأن ألحق به ضرراً

فعلياً أم أنه مجرد شبيه به . ولتوضيح ذلك نضرب مثلا بالخوف من الظلام . فقد يكون الخوف من الظلام لتوهم الطفل وجود « عفريت » يهدده « بالفعل » فى نفس اللحظة التى يبدى فيها خوفه . ولا فرق هنا عند الطفل بين الوهم والحقيقة . وقد يكون الخوف من الظلام على سبيل التعميم لارتباطه بخبرة سابقة مؤلمة . وفى هذه الحالة يكون من نوع المخاوف المرضية ، وهكذا .

والمخاوف إذا كانت طبيعية فإنها تحقق وظيفة صحية . فالخوف من الطريق العام أو الحيوانات المتوحشة أو الآلات الخطرة أو المركبات المسرعة ، يمكن أن تحافظ على حياة الطفل . تأمل طفلاً لا يخاف من مثل هذه الأشياء وانظر ماذا يمكن أن يحدث له . وإلى جانب ذلك فإن مثل هذه المخاوف قد تساعد على التعلم . فالطفل الذى يخاف من المركبات المسرعة يمكنه أن يتعلم قواعد المرور التى تؤمن له عبور الطريق بسلام .

ولكن بينما توجد مخاوف صحية على هذا النحو ، إلا أن المبالغة فى شدة الخوف وكثرة تكراره يمكن أن تعوق عملية النمو . فالطفل الذى يكثر من البكاء ، والانسحاب والانكماش ، والاحتجاج ، واستجداء المساعدة ، والالتصاق بالوالدين ، لا يمكن أن يكون فى طريقه إلى تنمية الكفاءة والاستقلال المتطلبين فيما بعد .

ولكن من أى الأشياء يخاف الأطفال فى هذه المرحلة ؟ فى حوالى الثانية ، يخاف الطفل من أشياء واقعية أو من مثيرات غير مألوفة ، وذلك كالأشياء الغريبة والمواقف والأشخاص والأماكن الجديدة . ولقد تحدثنا عن مثل هذه المخاوف فى المرحلة السابقة . إلا أنه مع تخطى هذه السن (الثانية) ، يبدأ الطفل يخاف من توقع أو تخيل لخطر وهمى أو خطر ناتج عن قوى خارقة للطبيعة ، كالخوف من احتمال حدوث الحوادث أو الخوف من الظلام أو العفاريت أو الأحلام . ولا شك أن النمو المعرفى لطفل هذه المرحلة وقدرته المتزايدة على التصور واستخدام الرموز ، تلعب دوراً كبيراً فى التأثير على استجاباته الانفعالية ، من حيث أنها تساعد الطفل على خلق مخاوفه بنفسه . فعدم معرفة الطفل بقوانين العالم واعتماده على خبرته الذاتية وعلى حواسه وخياله كل ذلك قد يساعد الطفل على الجنوح إلى الخيال وتصور أشياء لا وجود لها .

وقد لوحظ أن الطفل الذكى يكون اكثر خوفا من الطفل الأقل ذكاء وقد يرجع ذلك إلى أن الطفل الذكى هو أقدر على تصور الخطر المحتمل ، ويتمتع بخيال أشد خصوبة ، كما أنه يكون أقدر على التفكير والتأمل ، بما فى ذلك التفكير فى الأخطار ، أكثر مما يفعل الطفل الأقل ذكاء أو المحدود القدرة من الناحية العقلية (Jersild& Holmes, 1935) .

والواقع أن مخاوف الطفل يصعب إلى حد كبير ، على الآباء أو غيرهم التنبؤ بها . ففى جميع الأعمار توجد فروق فردية من حيث القابلية للخوف . ففى حين يخاف طفل ما إلى حد

الفزع ، من القطط نجد آخر يحب القطط ولا يمل من اللعب معها . بل حتى ذلك الذى يخاف من القطط ، قد لا يظهر ذلك الخوف فى جميع المواقف . فهو فى بعض المواقف قد يصرخ عندما يشاهد قطة ولكن فى مواقف أخرى قد يكتفى بمجرد تجاهلها . وتتوقف تلك الفروق على عوامل متعددة سوف نأتى إلى مناقشتها بعد قليل .

وتتميز مخاوف الأطفال أيضا بأنها ليست ثابتة . فبمرور سنة أو سنتين من عمر الطفل قد يحدث تغيراً كبيراً فى مخاوفه . فقد تزول عن الطفل مخاوف معينة لتحل محلها مخاوف أخرى . على أن الكثير من المخاوف الجديدة قد يكون هو بدوره ناتجاً عن مخاوف قديمة . مثلاً ، الطفل الذى كان قد خاف من القناع الذى يوضع على الأنف والفم عند التخدير قبل إجراء عملية جراحية ، يمكن أن يخاف بعد ذلك من جميع الأقنعة ولو كانت من ألعاب الأطفال ، أو حتى مما يشبه تلك الأقنعة . كذلك فإن الطفل الذى كان قد ذعر من فأر فى حجرة نومه يمكن بعد ذلك أن يخاف من أصوات النبش أو الخدش التى تحدث ليلاً . بل قد يخاف كذلك من مجرد الترك وحيداً فى حجرته عند النوم .

بعبارة أخرى فإن دائرة المخاوف عند الطفل يمكن أن تتسع لتشمل أشياء من الصعب علينا للوهلة الأولى أن نعرف مصدرها . ويحدث ذلك بالطبع عن طريق « التعميم » . أى كما لو كان الطفل يقول لنفسه « إذا كان ذلك القناع قد جعلنى أشعر بالغثيان فإن ذلك القناع أيضا يمكن أن يسبب لى ذلك » أو « هذا الصوت أيضا هو صوت الفأر الذى سمعته فى المرة السابقة » ، وهكذا .

باختصار إذن فإن أى مثير يقترن عند الطفل بخبرة مؤلمة أو مخيفة قد يصبح هو أيضا مخيفا . ليس هذا فقط بل إن الخوف قد ينتقل أيضا إلى المثيرات المشابهة له . وتجربة « واطسن » الكلاسيكية على الطفل « ألبرت » والمشتقة من تجارب بافلوف على الكلاب فى مجال الأشراط الكلاسيكى تمثل الأساس العلمى الذى يعتمد عليه فى هذا التفسير (إسماعيل ، ١٩٨٤) .

الآباء وخوف الأطفال :

إن معظم المخاوف مكتسبة . فالخوف استجابة مشتقة من الألم . والأطفال لا يولدون « خوافين » ، بل إنهم يتعلمون ذلك الخوف . وحيث أن معظم التعليم يكتسبه هؤلاء الصغار فى المنزل ، فلا غرابة إذن إذا قلنا إن الأطفال يبدون استعداداً قوياً لالتقاط مخاوف آبائهم . ويبدو هذا واضحاً فى مخاوف مثل الخوف من الكلاب والحشرات والعواصف الرعدية وما إلى ذلك . ولا نقول ذلك على سبيل التصور فحسب ، بل بناء على البحوث التى أجريت فى هذا المجال (Hagman, 1932) .

ويلتقط الأطفال مخاوف آبائهم عن طريق ميكانزم التوحد أو عن طريق التعلم بالمشاهدة . والمخاوف التى تكتسب عن هذا الطريق تمتاز بطول بقائها بشكل خاص . فإذا كانت الأم مثلا تخاف من الكلاب ، فإنه سيكون من الصعب عليها أن تنصح ابنها (أو ابنتها) أنه لا يوجد هناك ما يوجب خوفه من الكلب . وبالتالى فإن الطفل لن يتعلم سوى استجابة الانسحاب أو التجنب كلما رأى كلبا . وعن طريق عملية تدعيم قوية تثبت هذه الاستجابة كلما تكررت ، ذلك أنها تؤدى إلى خفض التوتر الذى يعانيه الطفل فى حضور الكلب الذى هو موضوع خوفه . وبالتالى فإن الطفل يميل دائماً إلى تكرار هذه الاستجابات ، دون أن تسنح له على هذا النحو ، أى فرصة لتعلم استجابات أخرى جديدة وأكثر نضجا . ولهذه الأسباب فإن المخاوف التى يشارك فيها الصغير والديه تقاوم بشكل خاص العلاج والانطفاء .

القلق :

سبق أن عرّفنا القلق بأنه الخوف من المجهول . وما يجهله الطفل فى هذه المرحلة من مثيرات القلق هو دوافعه الذاتية : الدافع للعدوان والدافع الجنسى ، والرغبات الاتكالية ... إلخ . وحيث أن هذه الدوافع والرغبات كانت موضوع عقاب وتحريم ، لذلك فإنه لا يستطيع أن يعبر عنها . ولكن ليس معنى ذلك أنها قد « ماتت » أو « أقتلعت » من تكوينه النفسى ، بل تظل موجودة ، بالطبع ، وتظل قابلة للاستثارة (وليس للتعبير الصريح) كلما وجدت مثيراتها ، أو كلما اعترض الطفل موقفا يثيرها . وإذا كانت استثارتها مقترنة بالعقاب لذلك فإن الطفل فى مثل هذه الظروف يبدى مشاعر الخوف دون أن يكون باستطاعته أن يحدد أو يعرف مصدرا لذلك الخوف . ذلك أن الخبرة المؤلمة الأصلية تكون قد كبتت . وعلى هذا النحو قد يثير القلق عند الطفل ، مثلا ، ولادة طفل جديد يهدد مركزه عند أبويه ، أو يثير لديه الرغبات الاتكالية المحرمة . وقد يثير القلق عند الطفل أيضا خوفه من رفض أبويه له سواء عن وهم أو عن شعور واقعى ... وهكذا .

ويؤثر القلق عند الطفل على نموه الاجتماعى والمعرفى معا . وإنه وإن كان من الصعب تقدير درجة القلق تقديراً موضوعياً بالنسبة لطفل ما قبل المدرسة ، إلا أن بالأمكان الخروج ببعض التعميمات . فقد لوحظ أن وجود درجة عالية من القلق عند أطفال الروضة (كما ظهر ذلك فى استجاباتهم ، عندما وضعوا فى غرفة جديدة غريبة) ، أقترن بتكرار مظاهر الاتكالية . ذلك أن الأطفال بدءوا يظهرون ميلا إلى جذب الانتباه والمساعدة والتعلق والتلامس مع الكبار المحيطين ، وهى جميعا أشكال مختلفة من السلوك الاتكالى . وإن كان هذا يعنى شيئا فإنه يعنى نكوصا إلى مراحل أقل نضجا من حيث النمو الاجتماعى ، كأثر مباشر للشعور بالقلق (Ruebush, 1963) .

أما من حيث تأثير القلق على النمو المعرفى فقد أجريت معظم دراساته على أطفال المدرسة الابتدائية إلا أن نتائج هذه الدراسات تنطبق فى الغالب على أطفال ما قبل المدرسة أيضا . فلقد وجد أن درجة معتدلة من القلق قد تساعد على التعلم إذا كان الواجب بسيطا ، وإذا كانت الاستجابة مما يعرفه الطفل معرفة جيدة بالفعل . ولكن إذا كان القلق شديدا والواجب المطلوب تعلمه معقدا وصعبا أو يتضمن استجاباتٍ لا يستطيع الطفل أن يقوم بها ، فإن القلق عندئذ يعوق عملية التعلم . ويقع فى هذا الأطار على وجه الأخص الواجبات التى تتضمن تعلما لفظيا أو استخدام المفاهيم المجردة .

وينظم هذا العلاقة بين درجة القلق ودرجة صعوبة الواجب المطلوب تعلمه ، ما يسمى بقانون « يركز — ددسن » (The Yerkc-Dadson Law) (إسماعيل ، ١٩٨٤) .

الآباء وقلق الأبناء :

إن جذور القلق توجد دائما فى العلاقات التى تقوم بين الأطفال ووالديهم فى المراحل المبكرة من حياة هؤلاء الصغار . فعندما تصبح مطالب الآباء من أطفالهم أعلى مما يستطيع هؤلاء الآخرون أداءه ، وعندما يستخدم الآباء فى سبيل ذلك العقاب القاسى والقيود المتشددة ، وعندما يقيّم الآباء ما ينجزه أطفالهم تقييما سلبيا باستمرار ، ويقرعانهم على كل ما يصدر عنهم (أى عندما لا يعجبهم فيهم العجب) ، أو عندما تكون معاملتهم لهم تتسم بالتذبذب وعدم الاستقرار ، عندما يكون ذلك هو اتجاه الوالدين فى تنشئة أبنائهم ، فإن الاحتمال الأكبر أن يصاب الأبناء عندئذ بالقلق . وعندما يسيء الآباء استغلال أبنائهم على هذا النحو ، فإن القلق الذى يترتب على مثل هذه المعاملة السيئة يمكن أن ينقلب إلى خوف مقيم .

إن الآباء الذين يسرفون فى استخدام العقاب البدنى مع أطفالهم ، هم فى الغالب يتخذون من الطفل وسيلة للتنفيس عن رغباتهم العدوانية المكبوتة ، وعن احباطاتهم ومشاعرهم السلبية المختلفة نحو أنفسهم . وليست ممارساتهم هذه سوى رد الفعل المرضى على ظروف حياتهم الخاصة التى لا يطيقونها . فلقد لوحظ باستمرار أن الآباء الذين يسيئون استغلال أبنائهم ، كانوا ممن أسيء استغلالهم هم أنفسهم عندما كانوا أطفالا ، أو على الأقل كانوا من المنبوذين (Steele& Pollock, 1968) .

وبدون أن نبرىء الآباء الذين يسيئون إلى أطفالهم على هذا النحو ، فإننا فى نفس الوقت لا نعفى الظروف الاجتماعية والثقافية من المسئولية عن هذا الوضع . فمما لا شك فيه أن الظروف الثقافية التى تتحكم فى نظام الزواج بما قد يؤدى إلى تكرار حدوث الاضطراب فى الحياة الزوجية ، وفشل التوافق بين الزوجين ، وكذلك الظروف الاجتماعية الاقتصادية التى قد تؤدى إلى ظروف سكنية سيئة ، وإلى زيادة البطالة وزيادة ساعات العمل عند الزوجين ،

والظروف التعليمية التى تؤدى إلى تفشى الجهل بشكل عام ، والجهل بالأمور التربوية بشكل خاص ، وإلى زيادة عدد الأبناء وعدم التحكم فى تنظيم الأسرة ، والظروف المهنية التى قد تساعد على عدم الرضا فى العمل ، كل ذلك يخلق دون شك جواً من الإحباط سواء بالنسبة للأب أو بالنسبة للأم أو بالنسبة لكليهما معا ، مما قد يؤدى بدوره إلى أن يصبّ الآباء جام غضبهم (الناتج عن هذا الاحباط) على كبش الفداء وهو الطفل[1] .

وغالباً ما يكون سوء استغلال الآباء لأطفالهم على هذا النحو نتاجاً لعملية تفاعل متبادل بين طريقة معاملة الوالدين لطفلهما من ناحية وسلوك الطفل كرد على هذه الطريقة من ناحية أخرى . فالوالدان المسيئان غالبا ما يكونان غير ثابتين فى تعاملهما مع الطفل بالنسبة لعملية الضبط . ويؤدى هذا التذبذب بدوره إلى فشل فى تحديد توجهات ثابتة يسير عليها الطفل . وبالتالى فإن الطفل يفشل هو نفسه فى تنمية مثل هذه التوجهات . ومعنى ذلك أن الطفل قد يخطىء ويسوء سلوكه . ويتصاعد الموقف : الطفل يسوء سلوكه ، والوالد يعاقب ، ويتكرر سوء السلوك من ناحية الطفل ، ويشتد عقاب الوالد (الذى يبرر ذلك بأن الطفل هو الذى يدفعه ، بسوء سلوكه إلى ذلك ، ناسياً أو متناسياً أنه « أى الوالد » ، هو الذى تقع عليه المسئولية ، وليس الطفل) ، وهكذا تدور العلاقة بين الطفل ووالديه فى حلقة مفرغة من سوء التوافق الذى يزداد فى كل مرة يتم فيها التفاعل بينهما .

وقد يكون من سوء حظ الطفل أن يولد هو نفسه من النمط المزاجى الصَعب المراس (انظر الفصل الخامس من هذا الكتاب) أو ناقص الوزن أو ضعيفاً بشكل عام مما قد يتسبب فى كثرة بكائه أو فى حاجته إلى رعاية أو عناية غير عادية من حيث الوقت والمجهود . وإذ كان ذلك يزيد من الأعباء التى على الحاضن أن يتحملها فى تربيه طفله ، لذا فقد يزداد شعوره بالاحباط ، وتبدأ الدائرة المفرغة ، التى سبق أن صورناها ، من حيث اتساع الهوة التى تقوم بين الطفل وحاضنه ، ويصعب بعد ذلك التقاؤهما على طريق التوافق .

تلك هى الظروف التى قد تؤدى بالوالدين إلى الأسراف فى القسوة أو المعاملة السيئة لأطفالهما ، والتى قد تتسبب بالتالى فى خلق القلق والتوتر لديهم . على أنه لحسن الحظ فإن معظم الوالدين ليسوا من هذا النوع العنيف . ولكن إذا حدث وتعرض الطفل لمثل هذه الظروف القاسية ، فقد يتخذ القلق شكلاً آخر هو ما نسميه بالخوف المرضى أو (الفوبيا) .

---

(١) وجد من الدراسات التى أجريت فى العالم العربى بالفعل أن هناك ارتباطا قويا بين مستوى التعليم واستخدام الأسلوب السوى فى التنشئة الاجتماعية (القرشى : مرجع سابق) وكذلك بين نوع الفئة الاجتماعية الاقتصادية من ناحية ومقدار استخدام أسلوب القسوة البدنية من ناحية أخرى (إسماعيل : عماد الدين وآخرين — مرجع سابق) .

الخوف المرضى (الفوبيا) :

هو خوف يبدو سخيفا وغير معقول – كما سبق أن أشرنا – ولا يمكن تعليله ، ظاهريا . ذلك أن الأشياء التى تثيره لا تحمل فى طبيعتها أى مصدر للخطر أو الحاق الضرر . فالطفل قد يخاف مثلاً من الذهاب إلى المدرسة أو من الظلام أو من بعض أنواع الحيوان أو الأماكن المزدحمة أو المغلقة أو غير ذلك من الأشياء . ويشغل مثل هذا الخوف تفكير الطفل بشكل غير عادى ، فيظل يفكر فى ذلك الشىء المخيف إلى الحد الذى قد يعوقه عن مزاولة نشاطه العادى ويحد من قدرته على استطلاع البيئة المحيطة .

أما كيف يتحول القلق إلى (فوبيا) ، فبدون أن ندخل فى تفاصيل معقدة للميكانزمات اللاشعورية ، يكفى أن نقول : إن الطفل الذى ينوء تحت عبء ذلك الشعور العنيف بالقلق ، تقترن لديه هذه الخبرة ، بوجود أشياء أخرى كوجود قط أو بحر أو حصان أو مكان مفتوح أو زحام أو ما شابه ذلك . ففى الحالة التى يعانى فيها الطفل قلقاً من هجران والديه له ، مثلا قد يكون فى مكان مزدحم . فينتقل قلقه عندئذ إلى هذا المثير الجديد عن طريق الاقتران الشرطى . وبهذه الطريقة يصبح ذلك المثير الجديد (المكان المزدحم) مخيفاً للطفل بنفس الدرجة من التركيز الذى كان عليه شعوره الأصلى . كل ذلك يتم دون وعى من ناحية الطفل بالطبع ، فلا يستطيع الطفل أن يتذكر لا الخبرة الأصلية ولا ما يحيط بها من ملابسات أو تحولات جديدة .

وتحول القلق إلى فوبيا على هذا النحو ، له وظيفة هامة فى حياة الطفل النفسية . فبدلا من وجود حالة خوف من مصدر مجهول لا سيطرة للطفل عليه ، يصبح مصدر الخوف ، بعد هذا التحول ، شيئا محددا : حصان أو كلب أو مكان أو غير ذلك من المثيرات المحسوسة . ولا شك أن فى هذا التحول تخفيفا ، إلى حد ما ، من حدة الخوف . ذلك أنه يصبح فى مقدور الطفل عندئذ أن يتجنب مصدر الخوف ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإنه يكسب عطف المحيطين به أو على الأقل يحصل على اهتمامهم بمخاوفه المرضية التى لا دخل له فيها .

وبذلك توفر المخاوف المرضية للطفل مخرجا للتعبير عن مشاعر الذنب ، التى كانت أصلا نتيجة مباشرة للمعاملة القاسية من ناحية الوالدين ، دون أن يضع اللوم على نفسه ، أى دون أن ينسب إلى دوافعه الذاتية أى علاقة بذلك كله .

على أن المخاوف المرضية بهذا المعنى إنما توفر للطفل حماية مؤقتة ، فقط ، ذلك أن الطفل ، الذى يظل غير قادر على التعرف على المصدر الأصلى لقلقه ، غالباً ما تزداد لديه اتساعا دائرة الأشياء والمواقف المثيرة لمخاوفه المرضية ، إذ يجد فى معظم الأشياء حوله مصادر

وهمية للخطر ، ولا يستطيع أن يفرق بين ما هو وهمى وما هو واقعى فى هذا المجال . على أنه لحسن الحظ أن فئة قليلة فقط من الأطفال هم الذين يقعون فى هذه المحنة ويحتاجون إلى علاج بالوسائل الفنية المعروفة .

ولحسن الحظ أيضا أنه ليست جميع أنواع الفوبيا هى من ذلك النوع المعقد ، الصعب التناول بغير الطرق الفنية . فبعض أنواع الفوبيا الأخرى تعتبر مجرد مخاوف شرطية ، أى مخاوف منقولة من مثير إلى آخر عن طريق الاقتران الشرطى أو على سبيل التعميم . أما كيف تنشأ هذه الأنواع من المخاوف المرضية فذلك يحدث على النحو الآتى :

١ – يتعرض الطفل لموقف أثار عنده خوفاً شديداً ، وغالبا ما تكون هذه الخبرة قد حدثت له فى سن متقدمة .

٢ – ولا يقتصر الأمر على مجرد الخوف الشديد ، بل إن الظروف التى تحيط بالحادث المسبب للخوف تكون إلى جانب ذلك مثيرة أيضا للخجل أو الذنب أو القلق ، عند الطفل ، الذى تكون إمكانياته من العجز بحيث لا يستطيع التغلب على هذه المشاعر بسهولة . وذلك كأن يكون تعرضه لهذا الحادث مثلا مقترنا بمخالفته أمراً أو تعليمات أو رأيا من الوالدين (ألاّ يخرج من باب المنزل وحده أو ألاّ يعبث بأشياء ليست له أو أن الرجال لا يخافون وغير ذلك) ، مما يؤدى بالطفل إلى أن يمتنع عن أن يتحدث عن خبرته هذه إلى الآخرين أو يرويها لهم . ليس هذا فقط بل إنه يمتنع كذلك عن التحدث عن هذه الخبرة إلى نفسه ، أى أن يمتنع عن تذكرها أو التفكير فيها لطبيعتها المخجلة ، بما يجعلها « تكبت » وتنسى . ويعتبر ميكانزم الكبت هذا هو المحك الذى يفرق بين المخاوف المرضية بجميع أنواعها والمخاوف غير المرضية .

هذا النوع من الفوبيا هو من البساطة بحيث أنه من العادة يزول أو يضعف عندما يتذكر الفرد هذه الخبرة المخيفة . وهذا يفسر لنا أن كثيرا من الأطفال تحدث لهم حوادث مزعجة أو مخيفة ، ومع ذلك لا تنشأ عندهم مخاوف مرضية من المواقف التى حدثت فيها مثل هذه الحوادث . فهؤلاء الأطفال لم « يكبتوا » هذه الحوادث . فالكبت شرط هام لحدوث الفوبيا . لذلك فإذا كانت الحادثة أو المواقف المخيفة غير محاطة بظروف تدعو إلى الكبت ، أو إذا حاول المحيطون بالطفل أن يذكروه بالحادث بشكل يزيل الخوف عنه ، فإن مثل هذه الظروف لا تجعل هناك مجالاً لنشأة « الفوبيا » .

مرة أخرى إذن نذكر أن التنشئة التى تقوم على إشعار الطفل بالذنب أو الخجل أو إيقاع العقاب الشديد عليه أو معاملته بقسوة إنما تسىء إلى نمو الطفل النفسى بإيقاعه فريسة للمخاوف بدلاً من أن تساعده على توجيه أفعاله الوجهة المرغوب فيها .

الأحلام المزعجة :

صورة أخرى من الحياة الانفعالية للطفل فى هذه المرحلة هى ما ينتابه ، بدرجة أكبر نسبيا من أى مرحلة أخرى ، من الأحلام المزعجة (الكوابيس) والنوم المضطرب . وتعتبر هذه الأحلام طريقة أخرى من الطرق التى تعبر بها مخاوف الطفل وقلقه عن نفسها ، وذلك فى أثناء النوم ، إلى جانب تعبيرها عن نفسها فى أثناء اليقظة . وتصل مثل هذه الأحلام إلى ذروتها فيما بين الرابعة والسادسة ، وإن كان بعض الأطفال يستمر حتى بعد ذلك السن فى المعاناة من مثل هذه الأحلام بين حين وآخر (Kessler, 1966) .

ولا حاجة بالوالدين إلى أن ينشغلا أكثر مما يجب بشأن مثل هذه الأحلام . ولكن ليس معنى ذلك أن يتجاهلاها أو أن ينكراها على طفلهما . فالطفل فى هذه الحالة يكون فى حاجة أكثر إلى المساعدة وليس إلى الرفض أو الأنكار أو التجاهل .

وقد يصحو الطفل من نومه نتيجة لتلك الأحلام وهو يبكى أو يصرخ . فإذا لم يجد أحداً بجانبه ، فقد يذهب ليوقظ والديه أو قد يرغب فى أن ينام إلى جوارهما . ولابد فى مثل هذه الحالة أن يعملا على تهدئته . وتهيئة الجو الذى يساعده على النوم مرة أخرى .

والأهم من ذلك كله هو العمل على التعرف على مصدر تلك الأحلام إذا ما تكررت أو كانت عنيفة . ذلك أنها فى هذه الحالة إنما تعكس وجود درجة من القلق أو الصراع الذى يعانى منه الطفل .

وغالباً ما ينم محتوى الحلم عن مفتاح لذلك الصراع أو القلق الذى يعانيه الطفل . وقد يعبر الحلم عن ذلك إما صراحة أو فى شكل رمزى مقنع . فقد يؤرق الطفل ليلاً القطة التى أخافته فى أثناء النهار أو الحادث الذى حدث له كسقوطه من على الدرج أو غير ذلك من الأحداث أو الأشياء .

ولكن أحيانا ما يكون الحلم معبراً عن حالة قلق يعانيها الطفل . وفى هذه الحالة قد لا يظهر الحلم حالة القلق هذه صراحة على النحو السابق . فالطفل الذى يتكرر حلمه بأن أباه قد قتل ويصحو من نومه خائفا ومنزعجا ، قد يكون لديه خوف دفين من فقدان الأب . إلا أننا لا نستطيع أن نجزم بذلك . فتفسير مثل هذه الأحلام ليس بالأمر السهل . ذلك أن نفس هذا الطفل قد يكون شعوره عكس ذلك تماما . قد يكون لديه دافع عدوانى نحو الأب ويريد التخلص منه . ولكنه لا يستطيع أن يعبر عن مثل هذه الدوافع بالطبع . فهى دوافع مكبوتة . والأحلام هى خير وسيلة للتعبير عن مثل هذه الدوافع المكبوتة ، إذ أنها تعبر عنها بشكل مقنع ، يساعد على تفريغ الشحنة المكبوتة ، من ناحية ويتادى أثارة القلق الذى قد يسببه التعبير الصريح من ناحية أخرى .

وقد يساعد على التعرف على مصدر القلق الذى تعبر عنه أحلام الطفل ، أن نناقش معه فى الصباح موضوع الحلم الذى أرقه ليلا ، أو على الأقل أن نساعده على أن يرويه لنا حتى يخفف من حدة التوتر الذى قد يعانيه نتيجة للكبت . ذلك أن الطفل الذى يساعد على التعبير عن مخاوفه كما سبق أن ذكرنا ، فإن ذلك يجنبه إلى حد ما الوقوع فى الدائرة المفرغة للمخاوف المرضية . والطفل الذى يأنس إلى والديه ولا يجد لديهم إلا كل تقدير لمتاعبه وتفهم وتقبل لكل ما يشعر به دون تهكم أو إنكار أو تقليل من شأن تلك المتاعب ، سوف يكون أسلس قياداً فى الحديث عن هذه المتاعب ، بما فى ذلك الأحلام المزعجة . وسوف يجد الآباء أن أبنهما لا يزال من السذاجة بحيث لا يستطيع أن يخفى دوافعه ويقنعها بالدرجة التى قد يقوم بها الكبير .

وفى هذا الصدد يذكر المؤلف هذه الحادثة الواقعية : أحد الأطفال قام منزعجا من حلم مروع بالليل . وفى الصباح عندما سأله والده – وكان يقره دائما على ما يشعر به دون تهكم –: « بماذا كنت تحلم فى الليلة الماضية » قال : « حلمت أن أسدا كان يقترب منى فخفت منه وهو يحدث صوتا كذلك الذى رأيته فى حديقة الحيوان » . فقال له أبوه : « تفتكر كان عامل زى مين كده الأسد ده ؟ » فأجاب الطفل بكل براءة : « كان عامل زيك أنت يا بابا وأنت فاتح بقك كده وبتزعق لماما » (أى أنه يذكره بأبيه وهو فاغر فاه رافع عقيرته بالصياح فى وجه أمه) .

نوبات الغضب :

من المظاهر الانفعالية الشائعة أيضا عند أطفال هذه المرحلة ، نوبات الغضب . ويؤكد الأكلينيكيون أن هذه النوبات هى شىء عام وطبيعى عند جميع الأطفال فى هذه الفترة بصرف النظر عن الثقافة التى يعيشون فيها . ولا تعتبر هذه النوبات ذات صفة مرضية إلا حينما تكون عنيفة جدا ومتكررة بشكل زائد وتأخذ فترة طويلة نسبيا .

والذى يجعل من هذه النوبات شيئاً طبيعياً فى هذه المرحلة ، وخاصة فى بدايتها ، ظروف موضوعية خاصة بطبيعة الطفل من ناحية ، وبعلاقته بأبويه من ناحية أخرى . وقد سبق أن أوضحنا ذلك بالنسبة لحالة الطفل الانفعالية ، ولكن علينا هنا أن نتعرف على هذه الظروف فيما يتعلق بنوبات الغضب بالذات .

أما من ناحية الطفل فيمكن أن نلخص تلك الظروف فى عبارة عامة ، وهى أن الطفل فى هذه المرحلة تدفعه للفعل دوافع بدائية قوية دون أن يهذبها الأمل أو يعدل من شدتها الشعور بالزمن . ولا شك أنه فى مثل هذا الوضع تزداد الحساسية للاحباط . ولذلك فإن أبسط المواقف الاحباطية يمكن أن تثير لدى الطفل نوبات الغضب . فطفل السنتين الذى

يعجز عن الوصول إلى الخزانة العالية للحصول على الحلوى التى يريدها والذى قد لا يستطيع أن يعبر عن ذلك بالكلمات ، أو الذى قد لا تكون أمه على درجة كافية من الحساسية لادراك ما يريد ، مثل هذا الطفل يواجه موقفا احباطياً لا قبل له بتحمله . ولذا يكون هذا الطفل غير قادر – بعد – على ضبط انفعالاته ، لذلك فإن الاستجابة المباشرة لهذا الموقف الأحباطى هو نوبة من الغضب الشديد . وأمثلة هذه المواقف كثيرة ، فحتى ما يبدو للكبير على أنه شيء تافه ، مثل رغبة الطفل فى أن يقدم له هو الطعام أولاً وقبل أى فرد آخر على المائدة ، قد يكون سببا فى ثورة غضب عارمة . إلى هذا الحد تكون حساسية الطفل للمواقف الاحباطية .

وبالرغم من أن التعبير عن الغضب ، هو شيء هام جدا من حيث نمو الذاتية عند طفل هذه المرحلة ، إلا أنه يعمل باستمرار على خلق التوتر بين الطفل وأبويه . وإذا لم يتفهم الوالدان حقيقة مشاعر الطفل فى هذه المواقف فقد يزيدان الطين بله .

والواقع أنه مهما حاول الأبوان أن يفهما الظروف التى تعرض الطفل للاحباط ومهما أخذا على عاتقهما أن يساعداه على الاستقلال وعلى محاولة القيام بأعمال جديدة ، وعلى التعبير عن رغباته ، يظل من الصعب عليهما أن يتقبلا منه الغضب أو العدوانية التى تلازم بالضرورة النمو المتزايد للشعور بالذاتية . ولا شك أنهما يواجهان عندئذ بواجب تربوى هام وهو كيف يحولان هذه المشاعر العدوانية من الطفل إلى قنوات أكثر تقبلا ، وكيف يساعدانه على ضبط النفس .

والحقيقة الهامة فى هذا الصدد هو أن العقاب قد يؤدى إلى عكس المطلوب . بل إن أى محاولة لاسكات الطفل فى أثناء النوبة لا جدوى منها ، وقد تطيل مدة النوبة . ذلك أن الطفل فى أثناء النوبة لا يكون مستعداً للاقتناع بل حتى للاستماع . ثم إن الصراخ فى وجه الطفل أو ضربه ، بغرض إسكاته ، إنما يعطيه نموذجا يحتذى فى علاج المواقف العصبية أو مواقف الاحباط ، وهو استخدام السلوك العدوانى . ويكون الوالدان فى هذه الحالة قد قدما للطفل قدوة سيئة يمكن أن يتعلم منها عكس ما هو مطلوب تماما . وسوف نتناول السلوك العدوانى عند الأطفال بشكل أكثر تفصيلا فى فقرة تالية ، على أننا لا نريد أن ننهى هذه الفقرة دون أن نذكر ما ينصح به المختصون فى مواجهة نوبات الغضب عند الأطفال .

إن ما يضعه الوالدان من قيود على حركة الطفل وتصرفاته وانفعاله ، وكذلك التنافس الذى قد يحدث بين الأخوة وتفضيل بعضهم على بعض ، وغير ذلك من الظروف المنزلية التى قد تعوق الطفل بالفعل عن اشباع حاجاته الأساسية ، هى بعض الأسباب التى تؤدى إلى وقوع الطفل فى حالة احباط .

وينصح المختصون أن يستجيب الكبار لنوبات الغضب عند الأطفال بأن يظلوا هادئين بقدر الأمكان وبأن يقتربوا من الطفل ويتحدثوا إليه بصوت رقيق ناعم ، مما يمكن أن يكون له أثره فى تهدئته . ومن الممكن أيضا أن يحمل الطفل بحزم وحنان فى نفس الوقت ويوضع فى حجرة أخرى ويترك هناك حتى تنتهى النوبة . ولا يتخذ هذا الأجراء على سبيل العقاب ولكن ببساطة لأنه لا يمكن اتخاذ أى إجراء آخر . وكما أنه لا يجوز مواجهة نوبات الغضب بالغضب أو العقاب كذلك لا يجوز أن يسمح للطفل بالحصول على أى مطلب عن طريق نوبات الغضب . فالنوبات التى تمر دون مكافأة تميل إلى أن تزول تدريجيا والمهم هو أن يطيل الآباء صبرهم وسوف يصلون هم فى النهاية إلى نتيجة محققة فى هذا الصدد .

الغيرة :

مظهر انفعالى آخر يوضح مدى الحساسية التى يكون عليها طفل هذه المرحلة من حيث علاقته العاطفية بوالديه ، هو ما يسميه بالغيرة . وتبدو الغيرة بوضحوح فى المناسبات التى يتهدد فيها الطفل منافس له فى هذه العلاقة أو يزعزع منته منها ، كما يحدث مثلا عند دخول طفل زائر يستحوذ على انتباه الوالدين أو أحدهما ، أو عند ولادة شقيق جديد فى الأسرة ، أو عند وجود شقيق أكبر يتمتع بامتيازات خاصة من الوالدين ، أو غير ذلك من المواقف المثيرة لهذا التهديد المتوهم .

ويكون السلوك التلقائى للطفل فى مثل هذه الحالات هو العدوان على مصدر الغيرة أو ذلك الدخيل المغتصب ، ومحاولة أبعاده عن هذه المكانة . فإذا كان هذا الدخيل زائراً وأخذته الأم مثلاً أو وضعته فى حجرها ، فإن الطفل فى هذه الحالة قد يحاول أبعاده بشتى الطرق كأن يجذبه أو يحاول أن يزاحمه أو يبكى طالبا استبعاده وهكذا .

أما إذا كان لهذا الدخيل مكان دائم فى الأسرة فإن السلوك العدوانى قد يتخذ مظاهر أكثر حدة مثل استخدام العض والضرب والقرص واتلاف الأملاك واللعب . وقد يصل العدوان فى غيبة الأبوين إلى درجة قد تكون أكثر خطورة من ذلك .

فإذا ما أحيل بين الصغير وبين العدوان على الأصغر أو إذا عوقب بشدة على مثل ذلك السلوك العدوانى ، فقد تتخذ الغيرة مظهراً آخر . وغالباً ما يكون ذلك المظهر نكوصياً ، أى سلوكا يعود بالطفل إلى مرحلة سابقة ، كأن يلجأ الطفل إلى مص الأصابع أو التبول اللا إرادى بعد أن يكون قد ضبط عملية التبول ، أو الحبو بعد أن يكون قد تعلم المشى ، أو التهتهة بعد أن يكون قد تعلم الكلام . وكأنما يتخذ الطفل من غريمه نموذجاً يحتذى فى الحصول على اهتمام الوالدين .

على أن الوالدين لا يتقبلان غالبا مثل هذه الأساليب من الطفل بل يشجبانها ويهزءان منه ويحقران من شأنه ، وقد يعاقبانه إذا لم يقلع عن مثل هذه الأساليب . فإذا استمر الموقف على هذا النحو واشتد بالطفل قلقه على مركزه عند أبويه ولم يجد ما يعوضه عن ذلك أو ينجو به من هذه الأزمة ، فقد تتحول الغيرة إلى أساليب استعطافية أشد خطورة ، كالأعراض السيكوسوماتية : كالقيء والاضطرابات المعوية مثلا ، أو العزوف عن الطعام والضمور وفقدان الوزن وأحيانا الاكتئاب على أن هذه الحالات المتطورة لا تشكل فى الواقع إلا نسبة ضئيلة من حالات الغيرة عند الأطفال فى هذه المرحلة . وفى هذه الحالة لابد أن يتخذ الأبوان أجراء سريعا لعلاج الطفل بالطرق الفنية المتخصصة .

هذا ونتصور أن حالات الغيرة قد تزداد فى الثقافة التى نعيش فيها ، عند البنات عنها عند الأولاد ، وذلك لما يتمتع به الذكور فى أغلب الأحيان من امتيازات تتمثل فى التفضيل والاهتمام والحصول على قدر أكبر من الحرية والرعاية . فإذا ترتب على ذلك شعور البنت بأنها الأضعف أو الأقل حظوة من الولد فقد يثير هذا غيرتها ، فى الوقت الذى تقل فيه احتمالات شعور الولد بنفس الشيء .

ومن ناحية أخرى قد تزيد حالات الغيرة فى الأسر الصغيرة التى يتركز فيها الاهتمام بالطفل من ناحية الوالدين فقط ، فى حين قد تقل هذه الحالات فى الأسر الكبيرة التى يجد الطفل فيها من يعوضه عن اهتمام الأبوين ، من أخوال أو أعمام أو جدود ، أو حتى أخوة كبار .

كذلك قد تقل مظاهر الغيرة إذا زاد الفارق الزمنى بين المولودين بحيث يمكن أن ينظر الطفل الأكبر إلى نفسه كواحد من أعضاء الأسرة الذين يمكن أن يشاركوا فى رعاية المولود الجديد . ولذلك فإن خير وسيلة لتجنيب الطفل الشعور بالغيرة ، هى أن نشركه معنا فى رعاية المولود الجديد بما يتناسب مع قدرته فى هذا الصدد . وسوف يجد فى ذلك تقديراً له بدلا من تحول الانتباه عنه ، كما أنه يتفق وميله إلى المشاركة فى أعمال الكبار .

الاستطلاع :

موقف هام آخر من المواقف التى تنعكس فيها المواجهة بين الطفل والسلطة الوالدية هو موقف الاستطلاع ، أو بعبارة أخرى ، مجموعة المواقف التى يتصرف فيها الطفل بدافع أولى إلى التعرف على البيئة من حوله بما فى ذلك هو نفسه كجزء من البيئة .

فالأطفال فى هذه المرحلة يزجون بأنوفهم فى كل شيء ويتساءلون عن كل ما يحيط بهم مما يغمض عليهم أسراره ، سواء كانوا – فى نظر الكبار – لهم الحق فى تساؤلهم هذا أو ليس

لهم . ويساعدهم مستوى نموهم على تناول كل شيء وفتح كل مغلق وتقليب كل مجهول . وباختصار فإن كل ما لا يعرفونه يصبح موضوعا للتساؤل والتعرف والاستطلاع .

ومن أهم المواقف التي يريد أن يستطلعها الأطفال هو أجسامهم هم أنفسهم وأجسام أصدقائهم سواء أكانوا من نفس الجنس أو من الجنس الآخر . وقد تظهر هذه الرغبة فى ألعابهم . فلعبة الطبيب عند طفل الرابعة أو الخامسة حيث يقوم كل من « الطبيب » والمريض بخلع ملابسه والتعرى أمام الآخر ، هى لعبة غير غريبة على أطفال هذه المرحلة ، كذلك لعبة العريس والعروس ، والتنافس بين الأطفال من منهم الذى يستطيع أن يوصل مسار البول إلى أبعد حد ممكن ، هذا إلى جانب ما قد يقوم به الأطفال – بنين وبنات – من عملية الاستمناء الذاتى أو العبث بأعضائهم التناسلية .

فإذا أخذنا هذه الممارسات على معناها الظاهرى ، نجد أن مثل هذا السلوك إنما يعتبر شواهد على نمو الرغبة الاستطلاعية لدى الأطفال فى معرفة أجسامهم والاستمتاع بها وبوظائفها . على أن الطفل الذى يشاهده أحد والديه وهو يقوم بمثل هذه الممارسات إنما يقع فى أزمة نفسية حقيقية . ذلك أن الكبير الذى قد يصدم بعنف بما تتضمنه هذه الممارسات من معان جنسية ، غالبا ما يؤدى به هذا إلى إثارة الشعور بالخجل والذنب عند الطفل بشكل قوى .

ومن وجهة نظر الطفل فإن ذلك لا يعنى سوى أن نشاطاً استطلاعياً مشروعاً قد قطعه عليه الكبير بطريقة انفعالية غير مفهومة لديه . أما من وجهة نظر الكبير فإن ذلك لا يعنى سوى أنه قد احبط شكلاً من أشكال اللعب غير المناسب ، الذى يمكن أن يكون ذا ضرر بالغ فيما بعد ، والذى يحمل فى طياته محرمات لا يصح للطفل أن يقترب منها أو حتى يفكر فيها . مثل هذا الموقف يتضمن بشكل واضح صراعا مكشوفا وصريحا بين ميول أو دوافع طبيعية للنمو عند الطفل وبين معايير اجتماعية للثقافة التقليدية ، يمثلها الوالدان (أو الكبير عموما) . ومن خلال ذلك الصراع قد يتعلم الطفل أن يكف عن الاستطلاع فى ذلك المجال المحرم ، حتى يتجنب الأحراج لنفسه من ناحية . وغضب الوالدين من ناحية أخرى . وفى ذلك تعطيل لعملية النمو . على أننا سوف نعود إلى ذلك مرة أخرى عند الكلام عن رعاية الطفل فى هذه المرحلة ، لبيان ما يجب على الوالدين أن يقوما به لتلافى مثل هذه المضاعفات .

ولا يقتصر الاستطلاع على مثل تلك الممارسات بل يظهر أيضا فى العديد من الأسئلة التى يطرحها الطفل على والديه : كالتساؤل عن الوجود والإله ، والموت والحياة وظواهر الطبيعة ، والجنس والعلاقة بين الوالدين ومعنى الزواج وغير ذلك من الموضوعات مما يعكس رغبة شديدة فى جمع المعلومات التى تساعد على إيجاد نوع من التناسق فى هذا العالم المضطرب

المتغير ، والتى تساعد بالتالى على تحقيق قدر معقول من التوازن بين الطفل والبيئة التى يعيش فيها .

« من أين يأتى الأطفال ؟ » « مامعنى الموت ؟ » « لماذا لا تقع النجوم علينا من السماء ؟ » « ما معنى الزواج ؟ » أسئلة عميقة أو محرجة ، وهى فى كلتا الحالين مما قد يصعب على الآباء الإجابة عليها . ولكن الطفل لا يكف عن وضعها أمام أبويه ويلح فى الحصول على الإجابة عليها كما أنه يراجعها من وقت لآخر أو يعود إليها مستكملا اجابة سبق أن أعطيت له فيها وهكذا . وتزداد الأسئلة بالطبع مع زيادة النضج العقلى : فهى تقل عند المتخلفين عقليا وتزيد عند الأعلى ذكاء . ولا شك أن الإجابات التى يحصل عليها الأطفال من آبائهم ، يكون لها أهمية كبرى لا من حيث النمو المعرفى فحسب بل أيضا من حيث الاتزان الانفعالى ونمو الشخصية — كما سبق أن أشرنا .

على أن استجابات الوالدين لأسئلة أطفالهم قد لا تحقق الأهداف المطلوبة فى كثير من الأحيان . فأحيانا ما يتجاهل الوالدان أسئلة الطفل كلية ، وأحيانا يردان عليها بعنف ، فقد ينهرانه أو يصدانه ويطلبانه منه أن يكف عن هذه « الثرثرة » وغالبا ما تكون أسئلة الطفل عندئذ مما يتناول موضوعات محرجة كالموضوعات الجنسية أو الدينية مما لا يعرف الكبير كيف يجيب عليها أو مما قد يثير لديه شعورا بالقلق أو الخجل .

وفى أحيان أخرى قد يقبل الوالد الأسئلة ولكنه يجيب عليها إجابة غير معقولة ، كأن يجيب الآباء على سؤال طفلهم مثلا : « من أين أتيت أنا » ، بأنه كان فى سمكة اصطادها وأخذوه منها . أو أنهم وجدوه إلى جوار باب المسجد ، وهكذا .

إن تجاهل الوالدين لأسئلة أطفالهما مما يثير غضبهم . وقد يدفع هذا الغضب الوالدين إلى عقاب أبنائهم . كما أن الإجابة غير المتقبلة لدى الطفل قد تثير لديه القلق بدلا من الأمن الذى يسعى للحصول عليه وقد يجعله ذلك يكثر من التساؤل فيثور الوالدان مرة أخرى . والغريب أن كثيرا من الأطفال لا ينتبه إلى ما تتضمنه الأجابة من معنى بقدر ما يهتم بأن يستجيب له الكبار بما يطمئنه ويشعره بالأمن والاطمئنان . والواقع أن الآباء ليس أمامهم فى كل هذه المواقف سوى أن يستجيبوا لكل تساؤلات أطفالهم ، وأن تكون أجاباتهم بطريقة واقعية صادقة ومبسطة تتناسب مع المستوى العقلى للطفل ، وذلك دون شعور بالحرج أو الضيق . فالطفل فى حاجة أولا إلى المزيد من المعرفة بالحقائق والقوانين الطبيعية ، والطفل فى حاجة ثانياً إلى مزيد من الاستقرار والهدوء والأمن وليس العكس .

خلاصة :

تتميز الحياة الانفعالية للطفل فى هذه المرحلة بالعنف وعدم الاستقرار ويرجع ذلك إلى عدة أمور :

١ – اعتماد الطفل كلية على من حوله .

٢ – قصور قدرات الطفل الجسمية والعقلية عن مساعدته على تحقيق أهدافه أو اشباع حاجاته أو حل مشكلاته .

٣ – وقوع الطفل فى مواقف أحباطية متكررة نتيجة لكثرة الأوامر والنواهى الصادرة من الوالدين فى هذه المرحلة .

٤ – التغير المفاجىء فى معاملة الوالدين للطفل فى هذه المرحلة .

وأهم ما يعانى منه الطفل فى هذه المرحلة :

١ – المخاوف بأنواعها : المخاوف الشرطية والمرضية والقلق ، وللآباء دور كبير فى نمو تلك المخاوف .

٢ – نوبات الغضب ، وتكثر عندما يشتد احباط الطفل وإقامة الحواجز التى تحول دون رغباته الاستقلالية ونزعته إلى المبادأة .

٣ – الغيرة ويسببها تحول الاهتمام عن الطفل ، بعد أن كان موضع الاهتمام ، مما قد يؤدى به إلى عملية نكوص .

٤ – الاستطلاع ويظهر فى كثرة الأسئلة وتناول الأشياء لفحصها وجمع المعلومات عنها ، وما قد يترتب على ذلك من افساد أو اتلاف بعض الأدوات المنزلية .

ويجد الطفل تعبيراً عن حياته الانفعالية هذه فى مجالات مثل الأحلام واللعب مما قد يخفف عنه حدة تلك الانفعالات ، ويعتبر فى نفس الوقت وسيلة جيدة للكشف عنها بل ولعلاجها أيضا .

الفصل الخامس عشر

الطفل اجتماعياً

النمو الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة

* مقدمة
* التنشئة الاجتماعية
* الثواب والعقاب
* التعلم الاجتماعي
* التقليد
* التوحد
* تحديد الدور الجنسي
* العدوان
* الظروف الأسرية والعدوان
* نمو الضمير والسلوك الخلقي
  نمو الضمير
  السلوك الخلقي
* خلاصة

الطفـــل اجتماعيـــا

(النمو الاجتماعى لطفل ما قبل المدرســـة)

تعتبر هذه الفترة من حياة الفرد من أشد الفترات حساسية من حيث تشكيل شخصية وتحديد معالم سلوكه الاجتماعى . ويعتمد تحديد شخصية الفرد على عدة عوامل ، منها الاستعدادات الوراثية والقيم ، والمعايير التى تسود الثقافة الفرعية التى ينتمى إليها ، وأساليب الثواب والعقاب التى يتعرض لها فى الأسرة ، والتفاعل الذى يتم بينه وبين الأنداد ، والنماذج السلوكية التى تعرض عليه من خلال الوسائل الاعلامية ، وغير ذلك .

إلا أن أحدا ، مع ذلك ، لا يستطيع أن ينكر أن الأسرة هى التى تقع فى المكان الأول من بين هذه العوامل جميعا . ففى أثناء هذه المرحلة من مراحل النمو يعتبر الأبوان والأقران (الأخوة والأخوات) هم العناصر ، فى المجتمع ، الأشد تأثيراً فى نمو الطفل اجتماعيا . حقا إنهم ليسوا العناصر الوحيدة المؤثرة . فهناك كما سبق أن أشرنا الأنداد المعلمون والجيران ووسائل الأعلام . إلا أن أعضاء الأسرة هم الذين تكون صلتهم بالطفل فى هذه المرحلة أكثر دواما وأثقل وزنا ، كما أن التفاعل بينهم وبين الطفل يكون أشد كثافة وأطول زمناً ، هذا إلى جانب العلاقة الانفعالية الاجتماعية التى تربط بين الطفل وأعضاء أسرته ، مما يجعل منهم عناصر ذات دلالة خاصة فى حياته النفسية .

ويتم تأثير الأسرة فى تشكيل السلوك الاجتماعى للطفل من خلال ما نسميه بعملية التنشئة الاجتماعية ، فعن طريق هذه العملية يكتسب الطفل السلوك والعادات والعقائد والمعايير والدوافع الاجتماعية التى تقيمها أسرته ، والفئة الثقافية التى تنتمى إليها هذه الأسرة .

ما هى التنشئة الاجتماعية ؟ وما هى أهم المجالات السلوكية التى يكون للتنشئة تأثر عليها فى هذه المرحلة من مراحل النمو ؟

هذا هو ما سنتناوله فى هذا الفصل .

التنشئة الاجتماعية :

التنشئة الاجتماعية هى العملية التى عن طريقها يسعى الآباء إلى أحلال عادات ودوافع جديدة محل عادات ودوافع كان الطفل قد كوّنها بطريقة أولية فى المرحلة السابقة . أو بعبارة أخرى هى العملية التى يهدف الآباء من ورائها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة الفرعية التى ينتمون إليها .

ولكن كيف يقوم الآباء بالفعل بهذه العملية ؟ ما الذى (يعملوه) لكى ينشئوا أبناءهم اجتماعيا ؟ كيف يقومون بتدريبهم على إحداث ذلك التغيير ؟ إحدى الطرق التى يستخدمها الآباء فى عملية التنشئة الاجتماعية لأطفالهم هى بالطبع طريقة الثواب والعقاب . أو بمعنى أوضح أساليب الثواب والعقاب التى توقع على الطفل بشكل مباشر .

على أن الأطفال لا ينتظرون حتى يوقع عليهم الجزاء (ثوابا أو عقابا) لكى يكتسبوا ألوانا جديدة من السلوك .

إن الأطفال يتعلمون أيضا عن طريق الملاحظة والتقليد . ثم أنهم يتعلمون أيضا عن طريق التوحد مع أحد الوالدين أو كليهما . وإذن ، فالثواب والعقاب وملاحظة الآخرين وتقليدهم ، والتوحد ، بهم جميعا فى التنشئة الاجتماعية للطفل. هذه العمليات ليست مستقلة الواحدة منها عن الأخرى ، بل هى على العكس متداخلة وتكمل كل منهما الأخرى . مثلاً لو فرضنا أن طفلة صغيرة ساعدت أخاها الأصغر على الحصول على لعبة لا يستطيع أن يصل إليها بنفسه . وإذا فرضنا أن هذا السلوك من ناحية الصغيرة قد أدى بالأم إلى أن تحتضن ابنتها هذه وتقبلها مدعمة بذلك هذا السلوك الطيب منها نحو أخيها الصغير . إن الأم بذلك تكون قد استخدمت جميع تلك الأساليب . فهى **أولاً** : قد قامت بمكافأة طفلتها على المساعدة . وهى **ثانياً** : قد أقامت من نفسها نموذجا يحتذى لسلوك الحنان . وهى **ثالثاً** : قد زادت من سبل الطفل للتوحد معها عن طريق أشعارها بالرعاية والاهتمام .

على أن أحيانا ما يتعارض التعلم عن طريق احدى هذه العمليات (ولتكن عملية الملاحظة) ، مع ما اكتسب عن طريق عملية أخرى (ولتكن عملية الثواب والعقاب) . فقد يعاقب الطفل على تكرار كلمة بذيئة يسمعها فى الشارع ولكنه قد يسمع نفس الكلمة يقولها والده كلما اعترضت سيارته سيارة أخرى ، أو جر من أمامها مسرعا أحد المشاة . إن هذا سوى مثل بسيط لما قد يقع فيه الطفل من تناقض أثناء عملية التنشئة الاجتماعية .

على أن ذلك قد يتبين بشكل أوضح عندما نتناول بالتفصيل المكونات الفعالة فى عملية التنشئة الاجتماعية وهى الثواب والعقاب ، والملاحظة والتقليد والتوحد .

الثواب والعقاب :

إذا سألنا ما الذى يفعله الوالدان حتى يدربا أبنائها وبناتها فى هذه المرحلة على أحلال عادات ودوافع وقيم جديدة مقبولة اجتماعيا ، محل عادات ودوافع أخرى أولية غير مرضى عنها لكان الجواب فى منتهى البساطة هو : الثواب والعقاب ويستخدم الآباء هذه الوسيلة غالباً لتدريب أطفالها على اكتساب سلوك مثل المشاركة فى الملكية مع الآخرين أو التعاون فى بعض الأعمال اليومية الروتينية فى المنزل أو ما إلى ذلك فيكافىء الوالدان أطفالهما مثلاً إذا ما أشركوا

صديقاً فى اللعب بلعبهم ، وقد يعاقبانهم إذا لم يفعلوا . وهكذا يدرب الوالدان أطفالهما عن طريق مكافأة أو تدعيم استجابات معينة وايقاع العقاب على استجابات أخرى .

وكما أفادتنا نظرية التعلم ، فإن الاستجابات التى كوفئت تميل إلى أن تقوى وتصبح عادات سلوكية ثابتة نسبياً ، أما تلك التى تعاقب فقد تضعف أو تختفى ، وإن كان العقاب قد يسفر عن مضاعفات أخرى غير صحيحة ، كأن يصبح الطفل خائفاً أو قلقاً أو عدوانياً أو متوتراً .. إلخ .

وتفيدنا نظرية التعلم كذلك بأن الثواب والعقاب لا يقتصر أثرهما على الاستجابات المكافأة أو المعاقبة عليها فحسب ، بل يعم أثرهما على الشخصية ككل ، فتتكون عادات سلوكية عامة : سمات أو اتجاهات أو قيم . مثلاً : يميل الأطفال فى هذه المرحلة — كما أوضحنا سابقاً — إلى الاستطلاع والاستكشاف عن طريق تناول الأشياء واختبارها ، ومحاولة التعرف على أسرار الطبع ومعالم البيئة المحيطة . فإذا شجع الوالدان طفلهما على الاستطلاع والاستكشاف ، وعلى محاولته التصرف باستقلالية ، فإن الطفل قد ينمو عندئذ وقد تكون لديه ميل إلى التصرف بدرجة من التحرر أكبر وبدرجة من الكف أقل . أما إذا عاقب الآباء طفلهما على ذلك . أو إذا لم يسمحا له به ، فقد ينشأ أقل ميلاً إلى التصرف بحرية . كذلك إذا شجع الآباء طفلهما على الاستجابات الاتكالية كالبكاء والتعلق والبقاء قريبا من الوالدين واستجداء المساعدة دون حاجة إلى ذلك ، فقد يقوى ذلك الميل لدى الطفل إلى الاتكالية والاعتماد على الآخرين .

الملاحظة :

على أن الثواب والعقاب لا يكفيان وحدهما لتفسير اكتساب الطفل للعادات والدوافع وسمات الشخصية سواء كانت إيجابية أو سلبية . فهناك قدر كبير من سلوك الأطفال لا يكتسب من هذا الطريق بل عن طريق ملاحظتهم لسلوك الآخرين . فالمشاهد أن الأطفال بإمكانهم أن ينموا أنماطاً سلوكية بمجرد ملاحظة بعض الكبار المحيطين يقومون بها ، أى دون أن تكون هناك حاجة إلى تدعيم هذه الاستجابات سلباً وإيجاباً . وهم يتخذون قدوة فى هذا الشأن آباءهم ومدرسيهم والشخصيات التليفزيونية التى يشاهدونها أو أخوتهم أو أخواتهم الكبار وهكذا .

وهناك أمثلة وتجارب على ذلك . فالطفل عن طريق الملاحظة قد يكتسب مخاوف والديه من الكلاب أو الحشرات أو العواصف الرعدية — كما سبق أن رأينا — . وقد يلاحظ الأطفال سلوك آبائهم مع أصدقائهم فيتعلمون منهم أنماطاً من السلوك الاجتماعى ، كالتجنب

والتآلف مثلا . والطفل الذى يشاهد نموذجا لشخصية عدوانية فى التليفزيون قد يقوم بتقليد ذلك النموذج . وبالعكس إذا شاهد الطفل نموذجاً متعاوناً فقد يقلد سلوك التعاون والمساعدة .

وقد قام باندورا (Bandura, et. al., 1961) مع فريق من الباحثين بتجارب حاسمة فى هذا الصدد . وفى أحدى هذه التجارب أدخل الأطفال فرادى فى حجرة حيث كانوا يشاهدون شخصا وقد أخذ يضرب ويركل دمية كبيرة منتفخة من المطاط ، وينعتها بشتى الألفاظ ويأتى نحوها باستجابات لم يسبق لهم أن رأوها أو سمعوها من قبل . وبعد خروج « القدوة » أو « النموذج » من الحجرة ، كان الطفل يبقى فيها وحده مع الدمية ، وكان مساعدون غير مرئيين من جانب الطفل يدونون ملاحظاتهم عن مدى تكرار استجابات العدوان المماثلة لتلك التى صدرت من « القدوة » . وإلى جانب هذه المجموعة من الأطفال استخدام الباحثون مجموعة أخرى ضابطة لم تشاهد ذلك النموذج ، وكان أفرادها يدخلون أيضا واحداً واحد فى نفس الحجرة ومع نفس الدمية .

وقد اتضح من هذه التجربة أن الأطفال الذين شاهدوا القدوة (النموذج العدوانى) قاموا بتقليد الكثير من استجابات العدوانية بدقة ، فى حين كانت استجابات أفراد المجموعة الضابطة مختلفة تماما . وإن كان ذلك يعنى شيئا فإنما يعنى أن الأطفال الذين شاهدوا القدوة ، تعلموا استجابات جديدة دون أن يكون هناك تدعيم لتلك الاستجابات لا بالنسبة للقدوة . ولا بالنسبة للمشاهد . لقد تعلموها ببساطة عن طريق المشاهدة ، أو الملاحظة .

على أن الشخصية والسلوك الاجتماعى لا يمكن تفسيره ببساطة بمثل هذه العبارات . فكما أننا لم نقبل التدعيم (الثواب والعقاب) كمتغير وحيد فى بناء شخصية الطفل ، كذلك فإننا لا نستطيع أن نفسر بناء هذه الشخصية بعبارة بسيطة مثل « الملاحظة » أو مشاهدة النموذج . فهناك الكثير من الأنماط السلوكية المعقدة التى قد تكتسب دون مثل هذا التدريب المباشر ، أى بدون أن يكون هناك شخص « تعلم » ، سواء بالتدعيم أو بدونه . وكذلك دون أن يكون لدى الطفل « نية » التعلم . بعبارة أخرى هناك ذاتية الطفل واستقلاليته وإيجابيته التى قد تغفلها مثل هذه التفسيرات البسيطة . ولكى نتفادى هذه الثغرة ، علينا أن ندخل فى تفسيرنا للسلوك الاجتماعى ونمو الشخصية عند الطفل ميكانزمان هامان فى هذه المرحلة هما : « التقليد » و« التوحد » .

التقليد :

يبدأ الطفل فى تقليد أفعال الآخرين فى نهاية السنة الأولى . إلا أن التقليد عندئذ لا يعتمد على الصور الذهنية بقدر ما يعتمد على الملاحظة المباشرة للفعل . كما يحدث عندما يضع الطفل الغلالة على وجهه ثم يرفعها تقليداً لما تفعله له فى أثناء ملاعبتها له بهذه الغلالة .

ولكن ما أن يصل الطفل إلى سن السنة والنصف أو سنتين ، حيث يكون بإمكانه تكوين صور ذهنية لما يقع حوله والاحتفاظ بتلك الصور واسترجاعها ، حتى تتسع دائرة الأفعال التي يمكن أن يقوم بتقليدها إلى أبعد حد ممكن . فالأطفال فى هذه المرحلة يقلدون كل شيء يقع تحت ملاحظتهم حتى جلوس الآباء على الأماكن المخصصة للأخراج . وقد يكون فى بعض المحاولات من ناحية الطفل نوعاً من الطرافة فى حين تثير محاولات أخرى عند الوالدين قدراً كبيراً من الغضب . وقد يجمع بعضها الآخر بين هذا وذاك. تصور طفلة عمرها سنتان مثلا وقد جلست على الكرسى أمام المرآة فى غفلة من الجميع وأخذت تقلد أمها فيما تفعله من تزين كل صباح ، ثم خرجت إليهم وهى تلبس حذاء أمها وقد تلطخ وجهها بالأصباغ والمساحيق والألوان .

والآن وقد عرفنا أن التقليد يحدث فى هذه المرحلة بناء على وجود قدرة عند طفلنا على تكوين صور ذهنية للأفعال التى يكون قد شاهدها سابقاً ثم استرجاع هذه الصور ، فإننا نتناول الآن لماذا يميل الطفل فى هذه الفترة إلى التقليد ؟ أو بعبارة أخرى ما الذى يدفع طفل هذه المرحلة إلى تقليد فعل ما وليس كل فعل ؟ هناك عدة تفسيرات أبسط التفاسير الخاصة بالنسبة لما قد يحدث فى تقليد الأصوات هو أن الطفل يريد أن يطيل فترة الاستثارة التى يحدثها التفاعل بينه وبين الكبير . أو أن الفعل الذى يقوم الطفل بتقليده يحدث نتائج ممتعة بالنسبة له كما يحدث عندما يضغط طفل على زر المذياع ، كما يفعل أبوه ، لكى يحصل على قطعة موسيقية يستمتع بالاستماع إليها . إلا أن التفسير الذى يتسق والأطار النظرى الذى تبنيناه هو أن التقليد يعتبر « الميكانزم » الأولى الذى يظهر الطفل ذاتى الأرادة ، على ما فى هذه العبارة من تناقض ظاهرى (Newman& Newman, 1979) ذلك أنه بالرغم من أن التقليد يتضمن وجود نموذج يتبع ، إلا أن النتيجة هى انتقال الفعل من النموذج إلى المقلد . بعبارة أخرى فإن الطفل بمجرد نجاحه فى تقليد مهارة ما ، فإن هذه المهارة تصبح له هو يستخدمها فى أى غرض يشاء . حقا إن الأطفال يعتمدون على التقليد لاكتساب المهارات ، ولكن استخدامهم لتلك المهارات سرعان ما يخضع لإرادتهم هم وليس لإرادة النموذج المحتذى .

ولا شك فى أن كل مهارة يكتسبها الطفل تزيد من شعوره بالسيطرة على البيئة كما تزيد من شعوره بالكفاءة . فإذا فرضنا أن طفلاً ما غير واثق مثلا من قدرته على الأمساك بسماعة الهاتف والتحدث ، فإن محاكاته لهذا الفعل يزيد من شعوره بالثقة فى قدرته . فالأطفال فى هذه المرحلة تزداد حساسيتهم نحو أنفسهم كأفراد ذوى تأثير فى البيئة المحيطة . ولذا فإنهم ينتهزون كل فرصة لكى يزيلوا عن أنفسهم كل شك فى ذلك . ويمتد نشاطهم الذاتى هذا لكى يشمل أوسع مدى من الأعمال اليومية . فهم يبذلون كل جهد لكى يشاركوا فى قرارات مثل : الذهاب إلى الفراش ، الملابس التى يريدونها ، المأكولات التى يفضلونها وهكذا ...

وكل شيء يقوم به آباؤهم أو أخوتهم وأخواتهم ، يرغبون هم أيضا فى القيام به . وتتعدى رغبتهم هذه كل حدود إمكاناتهم . فما يريدون أن يقوموا به قد لا يتناسب بالمرة مع ما يستطيعون أن يقوموا به بالفعل . وكأن لسان حالهم يقول : « إن كل ما تستطيع أن تقوم به أنت أستطيع أنا أيضا أن أؤديه ، بل وربما بشكل أفضل » إنهم يشعرون بأنهم أعضاء لهم قيمتهم فى الأسرة لأنهم قد أصبحوا الآن يستطيعون أن ينجزوا الأعمال التى يمكن أن يقوم بها الآخرون بشكل روتينى . ويتناسب شعورهم هذا مع مقدار ما يكتسبونه من مهارات .

إن ما قلناه فى اكتساب اللغة من حيث دور المحاكاة فى تعلم الكلمات ودور النشاط الذاتى فى استخدام اللغة ، يمكن أن ينطبق هنا أيضا إذا تصورنا أن اكتساب الطفل للمهارات عن طريق التقليد لا يتناقض مع نزعته إلى تنمية شخصية استقلالية ذاتية النشاط . وقد تصل حدة ذلك التناقض الظاهرى عندما يصل التقليد إلى أعلى مراحله ، عندما تتقمص البنت شخصية أمها ويتقمص الولد شخصية أبيه ، أى عندما يتوحد كل منهما مع مثله من نفس الجنس . وسوف نتناول هذا التطور فى الفقرة الثانية . أما ما نريد أن نختتم به الكلام هنا ، فهو أن التقليد هو مجال آخر من المجالات التى يجد فيها الطفل فرصته لتحقيق نزعته إلى السيطرة وتأكيد الذاتية . كما يجد الدارس فيه . انعكاسا واضحا لهذه النزعة عند الطفل .

التوحد :

التوحد هو أعلى مراحل التقليد ، كما سبق أن أشرنا . وإذا كان التقليد يحدث فى بداية هذه المرحلة ، فإنه يصل إلى أقصى مراحله فى أواخرها . والواقع أننا لا نستطيع أن نفهم ما يصل إليه الطفل اجتماعيا دون أن نستعين بمفهوم التوحد باعتباره المتغير الذى يفسر لنا كيف يكتسب الطفل سلوككا اجتماعياً ، أو حتى سلوكاً غير اجتماعياً بشكل ثابت نسبياً . وإذا كنا قد عرفنا وظيفة التقليد فى حياة الطفل النفسية فى هذه المرحلة لا يصبح من الصعب علينا أن نتعرف أيضا على وظيفة التوحد من هذه الناحية ولكن لنحاول ، قبل ذلك أن نحدد بشكل أوضح مفهوم التوحد .

يشير مفهوم التوحد إلى عمليتين : الأولى تتضمن ملاحظة الطفل لأنه (أو أنها) يشبه شخصا آخر ، والثانية تتضمن مشاركة الطفل لهذا الشخص الآخر فى انفعالاته هذا . الشخص الآخر بالنسبة للطفل هو فى الغالب أحد الوالدين .

ويتضمن التوحد عملية تتعدى مجرد التعلم البسيط الذى يحدث عن طريق الملاحظة والتقليد . وذلك أولاً : لأن التوحد يعنى أن الطفل يتبنى نمطاً كلياً للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم التى توجد لدى الشخص المتوحد معه أما التقليد فإنه قد لا يتعدى مجرد قيام الطفل باستجابة مماثلة لتلك التى اقترحها النموذج . وثانياً : لأن التعلم عن طريق

الملاحظة والتقليد لا يتطلب وجود روابط عاطفية مع النموذج ، فى حين ان التوحد يتطلب ذلك . كذلك فإن السلوك المتعلم عن طريق الملاحظة والتقليد يكون من السهل تغييره . أما السلوك الذى يتمثله الطفل عن طريق التوحد فإنه يكون ثابتا نسبيا .

وعلى ذلك فالطفل قد يشاهد ويقلد استجابة قام بها نموذج لا يربطه به سوى علاقة عابرة ، أما إذا توحد فإنه يتوحد مع أبيه مثلا . كذلك فإن الطفلة ذات الأربع سنوات ، قد تبدأ تتبنى النمط الكلى للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم ، التى توجد لدى أمها ، فى حين أنها قد تقرر ألا تأكل البيض ، مثلا ، لأن زائرة أو صاحبة لها – ببساطة – ترفض أن تأكل . وقد لا يحتاج الأمر منا إلى مجهود كبير لكى تعدل قرار تلك الطفلة بالنسبة لأكل البيض ، فى حين أن السلوك المكتسب عن طريق التوحد مع أمها لا يمكن تعديله بهذه السهولة .

ذلك هو الفرق بين التعلم الذى يتم عن طريق الملاحظة والتقليد ، والتعلم الذى يتم عن طريق التوحد . ولكن بالرغم من ذلك الاختلاف بين التقليد والتوحد ، فإنهما يلتقيان فيما يؤديانه من وظيفة فى نمو شخصية الطفل .

إن التوحد مع أحد الوالدين يحقق للطفل الحاجات الأساسية التى يسعى إلى تحقيقها فى هذه المرحلة . فهو من ناحية يمكن أن يكون مصدراً للشعور بالأمن الذى يفتقر إليه الطفل فى هذه المرحلة . ذلك أن الطفل قد يشعر عندئذ أنه قد « أدمج » فى « ذاته » قوة وكفاءة هذا الولد . وما دام هو يسعى إلى تحقيق الكفاءة والقوة فى البيئة التى يعيش فيها ، لذا فإن « المشاركة » مع الوالد فيما يملكه هذا الأخير من انجازات ومن قوة ومن مهارات ومن استمتاعات ، سوف تزيد من شعور الطفل بالسيطرة على البيئة ، وبالتالى من شعوره بالأمن والاطمئنان فى هذا الاطار . وباختصار فإن التوحد يشعر الطفل بأن الوالد معه حتى ولو كان بعيدا عنه جسديا . هذا الارتباط بالوالد ، حتى وهو بعيد ، يزيد من اتساع المجالات والمواقف التى يشعر فيها الطفل بالآمان .

وكما أوضحنا فيما يتعلق بالتقليد فإنه لا يوجد أى تناقض بين فكرة التوحد وبين رغبة الطفل فى الاستقلالية والمبادأة . ذلك أن التوحد يتم عن طريق عملية لا شعورية لا يقول فيها الطفل لنفسه مثلا : « وأنا أريد أن أكون مثل والدى » « أنا أريد أن أكون مثل والدتى » وإنما تتم عملية التوحد كميكانزم لا شعورى يحصل به الطفل على حل – ولو مؤقت – للصراعات التى قد تنشأ بينه وبين السلطة الوالدية . وهو فى هذا يتفادى ما قد ينشأ عن هذا الصراع من قلق ، ولكنه فى نفس الوقت يحقق أشباعا لدوافع أساسية لديه .

ذلك أن التوحد مع الوالد (أحد الوالدين) يتيح للطفل أيضا شعوراً متزايداً بالاستقلال عنهما ، فعندما يعرف الطفل (عن طريق التوحد) كيف يتصرف الآباء فى موقف معين ، فإنه لا يعود بعد ، فى حاجة إلى وجودهم جسميا لكى يوجه سلوكه وجهة أو أخرى .

فعندما يصبح فى مقدور الأطفال أن يكافئوا أو يعاقبوا أنفسهم على أفعالهم فإن معنى ذلك أنهم يصبحون أيضا أقل اعتمادا على والديهم لتأدين ذلك عنهم .

ولكن على أى أساس يتم التوحد بين الطفل وأحد والديه ؟ بعبارة أخرى ما هى الشروط اللازم توفرها حتى يتم ذلك التوحد ؟ وما هى العوامل التى قد تؤثر فى قوة هذا التوحد أو ضعفه ، وفى درجة مساعدة الطفل على تحقيق نمو سوى لشخصيته ؟

لقد سبق أن أشرنا فى بداية هذه الفقرة إلى ما يتضمنه مفهوم التوحد . وعلى هذا الأساس يتم التوحد بين الطفل وأحد والديه بناء على ما يأتى :

أولا : لابد أن يدرك الطفل أوجه تشابه بينه وبين هذا الوالد . وإذا كان الأطفال غالباً ما يشبهون آباءهم فى ناحية أو أخرى من النواحى الجسمية لذا فإنهم سوف يلاحظون غالبا نواحى التشابه هذه . ومن أهم هذه النواحى الناحية الجنسية . ولذلك فإن الوضع النموذجى ، هو أن يتوحد الولد مع والده والبنت مع أمها . ذلك أن التشابه هنا يظهر بوضوح أكبر فى كل حالة : من حيث اللبس وقصة الشعر والناحية التشريحية ، وهكذا . ولكن هل يحدث ذلك بالضرورة ؟ تؤجل الإجابة على هذا السؤال حتى تعرض للأساس الثانى للتوحد وهو :

ثانيا : لكى يتم التوحد مع الوالد بدرجة قوية لابد أن يملك هذا الوالد صفات جذابة بالنسبة للطفل فاستعداد الطفل للتوحد مع والد يتحلى بالدفء العاطفى والرعاية والحب ، يكون أسرع وأقوى منه بالنسبة لوالد رافض أو مهمل . كذلك فإن الوالد الذى يكون على درجة عالية من الكفاءة ، والذى يكون فى نظر الطفل ، قويا ، يمكن أن يشكل نموذجاً للتوحد أقوى من ذلك الوالد الذى يكون ضعيفا أو غير كفء .

ولعل ذلك قد يجيب على السؤال الذى طرحناه بالنسبة للتوحد مع الوالد من نفس الجنس . ذلك أنه إذا توفر فى كل من الوالدين بعضا من الصفات المشتركة كأن يكون كل منهما كفئا وراعياً وحانياً ، فإن الأغلب أن يلاحظ الطفل هذا التشابه ، وأن يتوحد جزئيا مع كل منهما ، وإن كان الموقف الأمثل هو كما سبق أن أشرنا أن يكون التوحد بقدر أكبر مع الوالد من نفس الجنس . على أنه بالرغم من ذلك فقد يحدث نوع من الخلل فى التوحد مع الوالدين نفس الجنس ، وذلك إذا كان هذا الوالد يمثل نموذجا غير كفء أو غير جذاب بالنسبة للطفل ، عندئذ قد تؤدى عملية التوحد بالطفل إلى القلق والخجل وانعدام الأمن ، بل أكثر من ذلك قد تؤدى إلى اضطراب شديد فى شخصية الطفل . على أننا سوف نعود إلى هذه النقطة مرة أخرى عندما نتناول فى الفقرة التالية موضوع « تحديد الدور الجنسى » .

والآن وبعد أن استعرضنا فى الفقرات السابقة عمليات الثواب والعقاب والملاحظة والتقليد ، والتوحد ، وهى العمليات التى تتم عن طريقها جميعا التنشئة الاجتماعية ، بقى لنا أن

نعرف كيف تؤثر عملية التنشئة الاجتماعية على سلوك الطفل الاجتماعى فى هذه المرحلة . وسوف نتناول من مظاهر هذا السلوك تلك التى تعنى أكثر من غيرها فى بناء شخصية الطفل مستقبلا . ونقصد بالذات تحديد الدور الجنسى والعدوان ونمو الضمير والسلوك الخلقى ، مؤجلين الكلام عن مظهرين آخرين وهما الأتكالية والاستقلالية إلى الفصل المتعلق برعاية الطفل فى هذه المرحلة .

تحديد الدور الجنسى :

يعتبر تحديد الدور الجنسى واحدا من أهم مجالات السلوك الاجتماعى الذى تلعب فيه عملية التنشئة الاجتماعية دوراً كبيراً فى هذه المرحلة ويقصد بتحديد الدور الجنسى ، تنمية السمات السلوكية لدى الطفل ، التى تتناسب مع جنسه ، بمعنى أن يكتسب الطفل الولد صفات الذكورة وتكتسب الطفلة البنت صفات الأنوثة .

ولا شك أن تحديد الدور الجنسى لهذا المعنى عملية تختلف من ثقافة إلى أخرى كما أنها فى الثقافة الواحدة وتختلف من حقبة تاريخية متقدمة إلى حقبة تاريخية تالية . فليس بطبيعة النمو البيولوجى أن ينشأ الرجل خشنا ، أكثر عدوانية ، أشد اعتماداً على النفس وأكثر استقلالية من المرأة ، أو أن تنشأ المرأة أكثر حنوا ورعاية ، أشد اهتماما بالشئون المنزلية ، أو أكثر حساسية لشعور الآخرين من الرجل ، حتى وإن كانت هذه الفروق بين الجنسين موجودة بدرجة أو بأخرى فى معظم الثقافات . ذلك أن البحوث الانثربولوجية قد بينت أن المرأة فى بعض الثقافات يكون السلوك المميز لها هو العدوانية والسيطرة والاعتماد على النفس فى حين يكون سلوك الرجال هو الرعاية والصاعة والحساسية (Mead, 1939) .

كذلك فإن واحدا من أهم الثغرات فى ثقافتنا العربية فى الحقبة الأخيرة هو التحول الذى حدث فى مفهوم الدور الجنسى التقليدى لكل من الرجل والمرأة . ففى كل يوم يزداد عدد النساء اللاتى يدخلن فى القوى العاملة ، وفى الوقت نفسه يزداد عدد الرجال الذين لا يجدون مانعا لديهم من المشاركة فى الأعمال المنزلية . والنتيجة هى أنه فى حين يزداد عدد الأمهات اللاتى يكتسبن هوية « المرأة العاملة » بدلا من مجرد « ربة بيت » يزداد من ناحية أخرى عدد الآباء الذين يشاركون فى رعاية أطفالهم . وعلى هذا الأساس يبدأ الأطفال يرون فى آبائهم من الجنسين أفراداً لا يتمايزون كثيراً من حيث الأدوار الجنسية وسوف نرى أثر ذلك بالتالى فى تحديد أدوارهم هم .

ونحن لا نقول ذلك على أساس من الملاحظة العريضة وحدها بل لقد دلت على هذا التحول النسبى البحوث التى أجريت فى هذا المجال . فقد قام المؤلف (إسماعيل ، ١٩٦٢) فى سنة ١٩٦٢ بإعادة تطبيق مقياس للاتجاهات الوالدية نحو مستقبل الأبناء ، وكان قد طبق

هو نفسه على عينة مماثلة فى سنة ١٩٥٤ ، وذلك فى جمهورية مصر العربية وكانت الأبعاد الرئيسية لهذا المقياس هى : مدى الاهتمام بمستقبل الولد فى مقابل الاهتمام بمستقبل البنت ونوع ومستوى التعليم المناسب لكل منهما ، ونوع المهنة التى يجوز أن يعمل بها الولد فى مقابل المهنة التى يجوز أن تعمل بها البنت .

وقد أظهرت نتائج البحث تحولاً كبيراً فى اتجاهات الوالدين نحو المساواة بين البنت والولد من حيث الاهتمام بمستقبلهما ، وكذلك من حيث نوع التعليم ، ومستواه ، ونوع المهنة ، التى يرى الوالدان أنها تصلح لكل منهما . بعبارة أخرى ، فبالرغم من استمرار وجود التفرقة بين الولد والبنت فى المرحلة الثانية من البحث ، إلا أن هذه التفرقة قد قلت بدرجة كبيرة عما كانت عليه فى المرحلة الأولى . ولا شك أن مثل هذا التحول الاجتماعى يزداد يوما بعد يوم ، ليس فقط فى مجتمع عربى بعينه بل أيضا فى الثقافة العربية ككل وقد أشارت بحوث أخرى إلى هذه الحقيقة (Torky, 1980) .

ولكن ليس معنى ذلك أن الفوارق قد زالت فيما تتوقعه الثقافة العربية بالنسبة للدور الجنسى لكل من الولد والبنت . ففى الثقافة التى نعيش فيها يتوقع من الولد أن يكون أكثر استقلالية وأكثر موضوعية وأكثر نشاطا . وأن يكون أقوى على التنافس أكثر مهارة فى المهنة منطقياً ، مغامراً ، قادراً على اتخاذ القرارات بسهولة أكبر ، واثقاً بنفسه ، طموحاً ، مستعداً لأن يقود دائما . هذا فى حين تتوقع الثقافة التقليدية من البنت أن تكون على درجة أقل من الرجل فى هذه الصفات . أما من الناحية الإيجابية فتقيم الثقافة لدى البنت بدرجة أكبر صفات مثل : الرقة ، والاحساس بمشاعر الغير ، واللباقة والتزين ، والأناقة والهدوء والاهتمام بالأدب والفن ، والقدرة على اظهار مشاعر الحنو ، على عكس الرجل بالطبع فى هذه النواحى . هذا إلى جانب أنه فى توزيع الاختصاصات فى العمل تتوقع الثقافة التقليدية أن يكون مجال المرأة هو المنزل وتربية الأطفال ، فى حين يكون مجال العمل للرجل خارج المنزل . وحتى إذا شاركت المرأة الرجل فى العمل خارج المنزل ، فإن هناك أنواعاً من الأعمال يتوقع أن تكون مناسبة لها أكثر من غيرها : كالتدريس والتمريض ، فى حين أن أعمالا كالتعدين والبناء تكون مناسبة أكثر بالنسبة للرجل .

ونحن نلاحظ فى ثقافتنا أن هناك فروقاً واضحة بين سلوك البنين وسلوك البنات فى المرحلة التى نحن بصددها . ولا تغيب هذه الملاحظة على أى فرد يدخل إحدى الحضانات أو إحدى رياض الأطفال ، إذ يشاهد أن أطفال هذه السن من الذكور ، مثلا ، يندمجون فى ألعاب أكثر خشونة من تلك التى يندمج فيها الأطفال من الأناث . كذلك قد نشاهد أيضا أن البنات أكثر تفوقا من البنين (على الأقل حتى سن الخامسة) فى النمو اللغوى ، وحين يتفوق البنون عن البنات فى أعمال الحل والتركيب . وبالإضافة إلى ذلك هناك فروق فيما يختاره كل

فريق من لعب ومن ملابس ، وغير ذلك من الاستجابات التى تتفق وما تتوقعه الثقافة مما سبق ذكره . **والسؤال الآن هو : كيف يتم ذلك ؟** ولنبدأ الآن من البداية .

إن أول ما يتعلمه الطفل فى مجال تحديد هويته الجنسية هو الاستخدام الصحيح للأسماء المناسبة فى التعبير عن الجنسية . فحتى قبل أن يستطيع الطفل أن يميز بين فئة الذكور وفئة الأناث بوجه عام ، فإنه يتعلم عن طريق تقليد الوالدين ، أن يشير إلى نفسه باعتباره ولد أو باستخدام الصيغة اللغوية المناسبة ذلك أن الوالدين ، والطفل لا يزال فى مرحلة المهد يشيران باستمره إليه بحنو وعطف فى لغتهم ، وذلك باستخدام الضمير المناسب أو باستعمال عبارات مثل : « البنت الحلوة » أو « الولد الشاطر » ... إلخ .

وفى أثناء السنة الثانية ، يبدأ الطفل فى استخدام كلمات مثل بابا ، ماما ، ولد ، بنت ، أخى (أخوى) ، أختى ، وذلك بدرجة كبيرة من الصحة ولعل هذه التفرقة فى استخدام الألفاظ ، هى التى تجعل الأطفال يبدءون فى البحث عن مؤشرات أخرى تساعدهم على التمييز بين ما تدل عليه هذه الألفاظ بدرجة أدق . وعلى هذا الأساس يبدأ انتباههم يتوجه إلى الفروق بين الأناث والذكور .

ويتم هذا التمييز فى بداية المرحلة التى نحن بصددها . فالأطفال فى هذه المرحلة يستطيعون بسهولة أن يضغطوا أنفسهم من الناحية الجنسية فيجيبون على الفور عندما يسألون عن جنسهم « أنا ولد » أو « أنا بنت » . ويذكر المؤلف أنه سمع مرة الحديث التالى بين طفل فى سن الثانية والنصف وبين أم :

الأم : مش قلت لك ستين مرة لازم تغطى نفسك أحسن القطة تأكل (الكلمة الدارجة التى تدل على العضو التناسلى) .

الطفـل : وأبقى زى مين ؟

الأم : (ويبدو أنها لم تفهم مقصده فى البداية) تبقى زى نبيل (صديقه من أبناء الجيران) .

الطفـل : لأ .. أبقى زى ليلى (أخته)

وواضح من هذا الحديث أن الطفل قد أدرك فى هذه السن المبكرة الفرق بين الولد والبنت ، على الأقل من الناحية الجسمية .

وبمجرد أن يميز الطفل الفرق بين الولد والبنت يبدأ سلوكه أيضا يتمايز فى اتجاه ما تتوقعه منه الثقافة من حيث الدور الجنسى . ويستمر هذا التمايز بالنسبة للفرد حتى نهاية العمر . ويتم التمايز فى هذه المرحلة إلى حد كبير على أساس من الملاحظة والتوحد مع الوالد

من نفس الجنس . فعن طريق هذا التوحد يتبنى الطفل سلوك والده (أو والدته) وخصائصه الشخصية ، التى غالبا ما تكون متناسبة مع ما تتوقعه الثقافة من جنس الطفل ذاته .

هناك شواهد كثيرة على أن عملية التوحد هذه تؤدى دورا كبيرا فى تحديد الدور الجنسى للطفل . فقد وجد مثلا أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم لمدد طويلة من الزمن ، والذين ، بالتالى ، لمن تكن لديهم فرصة للتوحد مع الأب . كانت خصائص الذكورة لديهم أقل وضوحاً من الأولاد الذين كان آباؤهم متواجدين معهم بشكل مستمر (Lynn, 1979) كذلك وجد فى أحدى الدراسات أن الأولاد الذين فصلوا عن آبائهم فى مرحلة مبكرة (عند سن الرابعة أو أقل) كانوا أقل عدوانا وأقل ميلا إلى الدخول فى المنافسة على اظهار القوة البدنية ، بين الأولاد الذين تربوا فى وجود آبائهم . ليس هذا فقط بل أظهرت نتائج الأختبارات التى طبقت عليهم أيضا أن درجاتهم كانت أقرب إلى النموذج الأنثوى فيه إلى النموذج الذكرى أى أنهم حصلوا على درجات فى النواحى اللفظية أعلى من تلك التى حصلوا عليها فى النواحى الحسابية . والمعروف أن النموذج الذكرى هو العكس (Carlsmith, 1969) .

على أن التوحد ليس هو العملية الوحيدة التى يكتسب بها تحديد الدور الجنسى . ذلك أن التدعيم أيضا يلعب دوراً كبيراً فى هذا الاتجاه . والآباء يساعدون بشكل مباشر على تشكيل السلوك فى اتجاه الدور الجنسى النمطى للطفل . وذلك عن طريق تشجيع السلوك المناسب ومكافأته ، وعدم تشجيع السلوك غير المناسب .

ويبدأ ممارسة هذا التشجيع من جانب الوالدين منذ مرحلة المهد . فمعظم الآباء يلبسون أولادهم وأبنائهم بشكل مختلف . كما أنهم يأتون للبنين بلعب تختلف عن تلك التى يأتون بها للبنات . وتكون أول الأعمال التى يكلف بها البنات ، هى رعاية الصغار من أخوتهم أو أخواتهم أو المساعدة فى الأعمال المنزلية ، فى حين تكون أول الأعمال التى يكلف بها الأولاد هى قضاء بعض الحاجات للأسرة من خارج المنزل . ونتيجة ذلك كله هو أن تنشأ البنت وهى أشد ارتباطا بالمسئوليات اتى تتعلق بداخل المنزل فى حين ينشأ الولد وهو أشد ارتباطا بالمسئوليات التى تتعلق بخارج المنزل .

ويشجع الآباء أبناءهم فى هذه المرحلة أيضا على أن يردوا العدوان إذا اعتدى عليهم . وإن كان ذلك يختلف بالطبع من فئة اجتماعية إلى فئة اجتماعية أخرى (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) . إلا أنه فى جميع الحالات ، فإن الآباء لا يشجعون ذلك بالمرة لدى بناتهم . هذا إن لم يستنكروه كله . كذلك فإن الآباء يتقبلون بكاء أبنتهم إذا خسرت أمام زميلتها فى اللعب ، أو إذا خطف أحدهم لعبتها ، فى حين لا يتقبلون ذلك بالمرة من الأبن مذكرين أياه دائما أن « الأولاد لا يبكون » .

ومما هو جدير بالذكر فى هذا الصدد أن الآباء هم أكثر من الأمهات تفرقة بين الولد والبنت فى عملية التنشئة الاجتماعية عند تحديد الدور الجنسى . ولقد أوضحت ذلك الدراسات ليس فقط فى ثقافتنا العربية (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) بل أيضا فى ثقافات أخرى (Block, 1976) . ويفسر القرشى هذه النتيجة التى كان بحثه أحد الشواهد عليها بأنه « نظرا لأن الأب يكون هو المسئول عن المحافظة على القيم والتقاليد فى أسرته وبحكم مسئوليته الاقتصادية فى الأسرة ، فإنه يكون عادة أكثر تأثرا بالاعتبارات التى تدعو إلى التفرقة » (القرشى ، ١٩٨٦) .

والخلاصة فى تحديد الدور الجنسى إذن أن ذلك لا يحدث بطبيعة النمو البيولوجى كما أنه لا يحدث لمجرد أدراك الولد أنه « ولد » والبنت أنها « بنت » . وإلا فكيف تفسر أن بعض الأولاد يكونون على درجة عالية من « الذكورة » والبعض الآخر يكونون على درجة عالية من « الأنوثة » ، فى حين أن جميع الأولاد يعرفون أنهم « أولاد » . لا يبقى إذن إلا أن الدور الجنسى تحدده عملية تنشئة اجتماعية تبدأ من أطلاق كلمة ولد على الولد وكلمة بنت على البنت ، وتستمر هذه العملية عن طريق الثواب والعقاب ، وعن طريق الملاحظة والتقليد ، وعن طريق التوحد ، وتأخذ دورها الحاسم فى المرحلة التى نحن بصددها هنا .

معنى ذلك أن الوالدان باعتبارهما المحور الأساسى الذى تدور حوله عملية التنشئة الاجتماعية ، يمكن أن يكون لهما دوراً رئيسياً وخطيراً فى تشكيل السلوك المناسب لجنس الطفل .

ومع تغير التحديدات التى تتخذها الأدوار الجنسية كنتيجة لتقدم الزمن – كما سبق أن أشرنا – يميل بعض الآباء إلى أن يساووا إلى حد ما بين الجنسين فى تنشئة أطفالهم ، وذلك حتى يكونوا ، على مستوى المرحلة الحضارية التى يمر بها المجتمع . أما الأسر التى لا تفرق بين الولد والبنت من حيث نمو بعض سمات الشخصية والسلوك الاجتماعى ، يمكن أن ينشأ الولد على درجة كبيرة من حيث « الرعاية » إذا شجعت استجاباته فى هذه الناحية . كذلك يمكن أن تنشأ البنت على درجة كبيرة من حيث أثبات الذات إذا شجعت على سلوكها فى هذا الاتجاه . وهكذا كلما زاد عدد البنين والبنات الذين يتصرفون بطريقة تختلف عن النمطية التقليدية فى الأدوار الجنسية ، يمكن أن تنشأ مفاهيم حديثة عن « السلوك المناسب » لكل من الجنسين .

ومع ذلك فلابد أن يكون واضحاً أن توحداً أيجابياً قوياً مع الدور الجنسى المناسب – مهما كان مفهومنا للمعايير المميزة – المرتبطة بذلك الدور هو أمر ضرورى لنمو احترام الذات فيما بعد ، وكذلك لتنمية العلاقات المنتجة مع الأنداد من كلا الجنسين . أما إذا حدث أى فشل فى تحديد الدور الجنسى للطفل ، فإن ذلك قد يترتب عليه انحرافات سلوكية واضطراب

فى الشخصية قد يصعب بعد ذلك علاجها . وسوف نتناول هذه النقطة عند الكلام على رعاية الطفل فى هذه المرحلة .

العدوان :

وكما أن الوالدين لهما تأثير كبير فى تحديد الدور الجنسى للأطفال كذلك فإن لهم تأثيرا كبيرا فى سلوكهم العدوانى . ولا توجد ثقافة نعرفها لا يتدخل فيها الوالدان لكى يكبحا سلوك طفلهما العدوانى . أو بمعنى آخر فإن الوالدين فى جميع الثقافات يحاولون دائما أن يقدر أطفالهما على ضبط سلوكهم العدوانى أى ميلهم ورغبتهم التلقائية فى ألحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم .

وهناك أشكال عديدة للتعبير عن هذه الرغبات العدوانية عند أطفال هذه المرحلة فأطفال الثانية والثالثة مثلاً تكثر لديهم نوبات الغضب ، حيث يدفعون الآخرين ويرفسونهم ويضربونهم بأيديهم فى أثناء هذه النوبات . أما الأطفال الأكبر سنا ، أى فى سن الرابعة والخامسة فإنهم يستخدمون العدوان البدنى واللفظى معا دون وجود نوبات حادة من الغضب . كما كان الحال فى الفترة السابقة . كذلك فإنهم يميلون إلى الحصول على لعب الآخرين وممتلكاتهم الأخرى (Feshbach, 1970) .

وتختلف النظريات فى تفسير الأسباب أو العوامل التى تدفع إلى السلوك العدوانى ، فبعضها يؤكد الدور الذى تلعبه العمليات البيولوجية ، والبعض الآخر يؤكد الدور الذى يلعبه التعلم ، كمصدر أساسى لنمو ذلك السلوك .

والواقع أننا لا نستطيع أن نغفل أثر أى من هذين المصدرين . فقد رأينا عند الكلام عن الغضب أن ذلك الانفعال يبدو عاما بالنسبة لجميع أفراد الإنسان ويمكن ملاحظته حتى عند صغار المواليد . ومعنى ذلك أن هناك أساس بيولوجى (غير مكتسب) للسلوك العدوانى . فالدفع والرفس باليدين والرجلين مما يصاحب سورات الغضب عند المواليد ، يمكن أن تكون هى الأساس للعدوان البدنى بعد ذلك بمعنى أن هذه العناصر الحركية من مكونات الغضب ، قد تنتظم بعد ذلك ، من خلال الخبرات الاجتماعية ، وتكون أفعالا عدوانية مباشرة على الآخرين . أما متى وكيف يظهر ذلك السلوك العدوانى ، كرد فعل لحالات الغضب أو كتعبير عنها ، فذلك يرجع إلى التعلم أو بمعنى أوضح إلى ظروف التنشئة الاجتماعية .

وإذا تذكرنا أن الأسباب المباشرة للغضب هي مواقف الاحباط[١] ، فإن النتيجة التي نخرج بها من ذلك كله هي أننا لكي نفهم عدوان الأطفال في هذه المرحلة ، لابد أن نأخذ في اعتبارنا مجموعتين من المتغيرات : المجموعة الأولى هي تلك التي تتصل بمواقف الاحباط التي يقع فيها الطفل ، والمجموعة الثانية هي ظروف التنشئة الاجتماعية ، وخاصة ما يتصل فيها مباشرة بمواقف العدوان . وفيما يلي أثر هذه التغيرات في نمو السلوك العدواني عند الطفل في هذه المرحلة .

سبق أن أشرنا إلى أن طفل هذه المرحلة يتعرض لمواقف أحباطية متعددة هي المواقف التي تقوم فيها الحواجز بينه وبين أشباع دافع أو الحصول على هدف أو تحقيق رغبة وتختلف هذه المواقف باختلاف نوع الدافع المحبط من ناحية ومصدر الأحباط من ناحية أخرى . فأحيانا يكون مصدر الأحباط خارجياً ، وهذا هو الأغلب ، كما يحدث عندما يمنع الوالد طفله من القيام بعمل ما . والواقع أن الوالدين في هذه المرحلة لا يكفان عن ألقاء الأوامر والنواهي التي تقيد حركة الطفل ، أو تجبره على القيام بعمل معين لا يرغب في عمله أو تمنعه من القيام بعمل آخر يرغب فيه ، وهكذا .

على أنه في أحيان أخرى قد يكون مصدر الأحباط داخليا ، أي في شعور الطفل نفسه بعجزه عن تحقيق غرض معين . وهذا الشعور أيضا يشيع عند أطفال هذه المرحلة . ومثال ذلك أن يكون الطفل راغبا في الاقتراب من حيوان مستأنس معين ، قطة ذات فراء غزير مثلا ، ولكنه لا يملك الشجاعة الكافية لتحقيق هذه الرغبة .

أما الدوافع المحبطة ، فإنها قد تتعدى مجرد الدوافع الأولية ، كالدافع للحصول على الطعام أو الدافع إلى القيام بالنشاط التلقائي الاستطلاع أو غيرها . فمن الدوافع المحبطة ما يمكن أن يكون أكبر من ذلك تعقيدا : كالدافع إلى احترام الذات والدافع إلى الشعور بالكفاءة وما إلى ذلك ، مما يكون قد نما لدى الطفل أيضا في هذه المرحلة . وقد سبق أن أشرنا إلى أن الطفل يكون في هذه المرحلة حساساً جداً نحو شعوره بالاستقلالية والكفاءة ، بمعنى أنه يريد أن يشعر دائما بأنه « يستطيع » وأنه « قادر » أي أن شأنه كشأن الكبار في كل ما يقومون به . ولا تغيب هذه الحقيقة أحيانا عن ملاحظة الكبار من الأطفال . فهم إذا أرادوا أن يغيظوا طفلنا هذا لسبب أو لآخر يكفي أن ينعتوه نعوتا تحقر من شأنه أو يتصرفون نحوه بما يجرح تقديره لذاته كأن يصفونه بالجبن أو يعيروه بعدم القدرة أو يرفضون اشتراكه معهم في اللعب

---

(١) واحدة من النظريات الشائعة والمدعمة تدعيما قويا بالشواهد والأدلة والتجارب العلمية هي ما يطلق عليها « فرض الاحباط – العدوان » بمعنى أن العدوان هو الاستجابة التلقائية المباشرة للاحباط ، أي أن كل عدوان وراءه احباط ولكن ليس بالضرورة العكس .

لأنه « صغير » أو غير ذلك ، مما « يخدش كرامته » أو يهدد احترامه لذاته ، وينال من شعوره بالكفاءة .

وتظهر العلاقة بين الأحباط والعدوان عند الطفل فى مواقف كثيرة . فأطفال الروضة مثلا تكثر لديهم الاستجابات العدوانية (مثل الضرب والصياح والدفع والمعاكسة ... إلخ) عندما يكونون مكدسين فى مكان ضيق للعب . ذلك أنهم فى مثل هذا المكان يتعرضون بدرجة أكبر لعوامل الأحباط التى تتمثل فى عدم سهولة الحركة ، وبالتدخل فيما بينهم والأعاقة لحركة بعضهم البعض وهكذا . كذلك قد يسلك الطفل بشكل عدوانى واضح إذا ما واجه موقفا مشكلا بالنسبة له كلغز لا يستطيع حله أو لعبة لا يستطيع أن يقوم بها . ويظهر ذلك خاصة على الأطفال الذين يتقبل منهم مثل هذا السلوك.

وتتوقف درجة الشدة التى يظهر بها الاستجابة العدوانية كرد فعل على الأحباط ، بناء على عوامل يتصل بعضها بالآخر بالطفل ذاته . فإذا شعر الطفل بأنه « مهاجم » ، مثلا ، فإنه يرد بشده . وإذا كان فى حالة من عدم الاستقرار الانفعالى أو يعانى من قلق أو كان مكظوم الغيظ ، فإن رده على الأحباط قد يظهر فى صورة أفعال عدوانية أشد نسبيا مما لو كان هادئا أو مستقرا من البداية . كذلك فإن الطفل الاتكالى قد لا يشعر بالأحباط إذا ما سيطر عليه طفل آخر فى اللعب فى حين أن الطفل الأكثر استقلالية يتمرد بشدة إذا ما حاولى طفل آخر أن يسيطر عليه . وإلى جانب تلك العوامل الذاتية . هناك عوامل الموقف نفسه كما سبق أن أشرنا . وربما كان أحسن مثال لذلك ما يحدث بين أفراد الأسرة من الأخوة والأخوات ، حيث يكون تكرار الموقف المثير للأحباط مدعاة لفقدان الصبر والانفجار بالعدوان . فإذا فرضنا أن الأخت الصغرى أخذت تضايق أخاها الأكبر ثم صرخ هنا فى وجهها لكى تكف عن ذلك فلم تكف فإنه قد يصرخ بصوت أعلى فى المرة الثانية ، فإذا لم تكف أيضا فى هذه المرة فإنه قد يلجأ أخيراً إلى العدوان البدنى عليها بأن يقوم بضربها ، وهكذا .

والخلاصة من هذا كله ، هى أن العدوان استجابة تلقائية « طبيعية » لمواقف الأحباط . ولكن يبقى الآن السؤال التالى : لماذا ينشأ بعض الأطفال كالحمل الوديع فى حين ينمو البعض الآخر كالنمر المفترس ؟ هنا لابد أن نستعين فى تفسيرنا بالمجموعة الأخرى من المتغيرات التى سبقت الأشارة إليها وهى ظروف التنشئة الاجتماعية إن الأطفال فى هذه المرحلة يتعلمون من خلال تفاعلهم مع الكبار المحيطين ، إما أن ينموا أو أن يضبطوا السلوك العدوانى التلقائى الذى يصدر عنهم من البداية ، إن تأثير الوالدين فى هذه الناحية له أهمية كبرى ، كما سبقت الإشارة فى بداية هذه الفقرة .

الظروف الأسرية والعدوان :

لقد سبق أن رأينا كيف أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج العدواني قاموا بتقليد الكثير من استجاباته العدوانية بدقة . فلا غرابة إذن إذا رأينا الطفل الذى يشاهد أباه يحطم كل شيء حوله عندما ينتابه الغضب ، يقوم بتقليد هذا السلوك العدوانى . ولقد ثبت بالفعل أن الأسر التي يوجد بها أطفال مشكلون من الناحية العدوانية ، يزداد فيها السلوك العدوانى من ناحية جميع أفراد تلك الأسرة (آباء وأخوة) ، بدرجة أكبر بكثير من الأسر العادية (التى لا يوجد فيها أطفال مشكلون من الناحية العدوانية) . بل أكثر من ذلك ، فقد وجد أن هؤلاء الأطفال المشكلين لا يظهرون من الاستجابات العدوانية ما يزيد على ما يقوم به أخوتهم أو أخواتهم (Patterson, 1976) . ومعنى ذلك أن عاملا هاما من العوامل التى تساعد على تنمية السلوك العدوانى عند الأطفال هو عامل الملاحظة والتقليد . فالآباء والأنداد يمكن أن يكونوا نماذج عدوانية يحتذ بها الطفل . كذلك يمكن أن تؤدى النماذج المعروضة فى التليفزيون إلى نفس النتيجة .

وبالإضافة إلى مجرد المشاهدة أو الملاحظة لنماذج عدوانية ، ينمو العدوان لدى الطفل أيضا عن طريق التدعيم . أما تدعيم النموذج العدوانى أو تدعيم السلوك العدوانى ذاته عند الطفل. ففى التجارب التى أشرنا إليها درس «باندورا» وزملاءه (Bandura et. al., 1961) تأثير النموذج العدوانى بالإضافة إلى التدعيم . فعرضوا على أطفال فى سن الروضة أفلاما كان فيها النموذج العدوانى إما أن يعاقب أو يكافأ على أفعاله العدوانية . فكان تأثير النسخة التى يكافأ فيها المعتدى واضحا ، حيث أن الأطفال الذين شاهدوها أظهروا استجابات عدوانية (تقليدا لهذا النموذج) أكبر بكثير مما أظهره الأطفال الذين شاهدوا النموذج الذى كان يعاقب على عدوانه . ومما يجدر ذكره فى هذا الصدد أن الأطفال الذين شاهدوا النموذج يعاقب لم يختلف سلوكهم عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوا نماذج بالمرة (أطفال المجموعة الضابطة) . كذلك فإن الأطفال الذين قلدوا النموذج العدوانى فعلوا ذلك بالرغم من أنهم قيموا سلوك ذلك النموذج تقييما سلبيا . أى أدانوه على أفعاله . ومعنى ذلك أن التدعيم كان أقوى من القيم تأثيرا على السلوك الصادر من الأطفال .

والخلاصة هى أن :

١ - الأطفال يميلون إلى تقليد النموذج العدوانى بدرجة أكبر إذا كان هذا النموذج يكافأ على أفعاله العدوانية .

٢ - إنهم يفعلون ذلك بالرغم من أنهم على المستوى اللفظى يدينون هذا السلوك .

٣ – اتضح كذلك أن الأطفال يكونون أميل إلى تقليد النموذج الحقيقى أكثر من النموذج « الكرتونى » .

٤ – بالرغم من أن الأطفال لا يميلون إلى تقليد النموذج العدوانى الذى يعاقب على أفعاله إلا أن ذلك لا يمنعهم من أظهار السلوك العدوانى كأى طفل آخر لم يتعرض لمشاهدة مثل هذا النموذج . بمعنى أن عقاب السلوك العدوانى لا يقتلع هذا السلوك .

وتؤكد الدراسات العملية أيضا إمكانية اكتساب الطفل للسلوك العدوانى (أو الاقلاع عنه) عن طريق عملية تدعيم فارق ، لهذا أو لذاك ، بشكل مباشر وتوضح الدراسة الآتية هذه الحقيقة . كلفت مجموعة من مدرسات الروضة أن يتغاضين عن السلوك العدوانى وأن يدعمن السلوك التعاونى غير العدوانى . وجرى ذلك على فترات لمدة أسبوعين يفصل كل فترة منها ثلاثة أسابيع . وقد لوحظ أن كلا من العدوان البدنى واللفظى قل بشكل ملحوظ خلال الأسبوع الثانى من كل فترة من كل فترة من فترات التجربة (Brown& Elliot, 1965) .

ولعله من السهل علينا أن نلاحظ كيف يلعب التدعيم نفس هذا الدور الإيجابى فى الوسط المنزلى ، والمدرسى وغيرهما من المواقف غير العملية . فالوالد الذى يرضخ لطفله عندما تنتابه نوبة من نوبات الغضب إنما هو فى الواقع يدعم سلوك الغضب ، حيث يشجع ذلك الطفل على اللجوء إلى هذا الأسلوب للحصول على حاجاته لتحقيق رغباته . وهناك من الآباء من يدعم السلوك العدوانى صراحة عندما يرضى عن هذا السلوك أو ينصح به ، « اللي يضربك اضربه » . كذلك فإن المدرس الذى يظل يؤنب التلميذ الذى تتكرر منه سلوك العدوان قد يكون مشبعا بذلك حاجة لدى ذلك التلميذ إلى جذب الانتباه . والطفل الذى يسلم لزميله العدوانى يدعم السلوك العدوانى لدى ذلك الأخير . وهكذا يلعب التدعيم دورا إيجابيا فى تنمية السلوك العدوانى فى كل هذه المواقف . وتؤكد ذلك الأبحاث والملاحظات التى أجريت على مثل هذه الحالات .

ومن هذه الأبحاث دراسة قام بها « باترسون » (Patterson et. al., 1967) وآخرون على أطفال الروضة . قام الباحثون فى هذه الدراسة بملاحظة وتسجيل التفاعل الذى يتم بين أطفال فى سن الثالثة والرابعة على مدى ٢٦ أسبوعا . وكان ما يعنيهم فى هذا التفاعل هو : السلوك العدوانى ، ورد فعل الضحية ، وتصرف المدرس . وكان الغرض الذى وضعه الباحثون هو أن رد الفعل من ناحية الضحية سوف يكون له تأثير واضح على سلوك المعتدى فيما بعد . « فإذا رضخ الضحية لرغبة المعتدى أو دعم بشكل أو آخر الفعل العدوانى ، فإن المتوقع أن يتكرر عدوان المعتدى على نفس هذا الطفل فى مناسبات لاحقة . أما إذا رد الضحية العدوان أو تدخل المدرس فإن المتوقع أن تكف الاستجابة العدوانية مؤقتا ، ثم توجه إلى طفل آخر » (Patterson et. al., 1967) وقد أثبتت الدراسة صحة هذه الفروض .

ومن الملاحظات التى تؤيد ذلك أيضا أنه حيث يشجع العدوان كوسيلة لحل المشكلات بالنسبة للأطفال كما يحدث فى الفئات الأقل حظ من الناحية الاقتصادية الاجتماعية ، نجد أن الانحراف – إذا وجد – فإنه يتخذ صورة العدوان على المجتمع بنسبة أكبر وذلك بعكس ما هو عليه الحال بالنسبة للفئات الأعلى مستوى من الناحية الاقتصادية الاجتماعية ، حيث يشتد تحريم العدوان كأسلوب لحل المشكلات ، وحيث تقل فى نفس الوقت نسبة الأنحراف فى هذه الصورة العدوانية . فمن المعروف أن نسبة جنوح الأحداث فى الطبقات الدنيا أكبر منها فى الطبقات المتوسطة . ومن المعروف أيضا أن ذلك يتمشى مع اختلاف المعايير والقيم المتعلقة بالعدوان فى كل من الطبقتين (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) .

ومن الملاحظات التى تؤيد أهمية التدعيم فى نمو السلوك العدوانى عند الأطفال أيضا ، الفروق بين الجنسين فى هذا السلوك . وقد يرد هذا الفرق إلى عوامل بيولوجية ، ولكن الدراسات الأنثربولوجية ، وكذلك الدراسات الغير ثقافية قد قللت كثيرا من أهمية تلك العوامل ، وأنجزت بشكل واضح الدور الذى تلعبه الثقافة فى هذه الفروق . فمن الواضح أن التوقعات فى الثقافة التى نعيش فيها تجعل من « الخشونة » صفة أساسية من صفات الذكورة ومن النعومة صفة أساسية من صفات الأنوثة . وعلى ذلك فلا يتوقع من البنت أن تقوم بالعدوان البدنى على الأطفال الذكور فى حين أنه إذا جاء ولد يبكى لأن رفيقة له فى اللعب ضربته ، فإنه قد يوصم بما يشينه ويثير لديه الخجل بدرجة كبيرة . مثل هذه التوقعات هى التى تدعم هذه الفروق بين الجنسين من حيث السلوك العدوانى .

وإلى جانب التدعيم هناك ممارسات أولى فى عملية التنشئة الاجتماعية قد تساعد أيضا على نمو السلوك العدوانى عند الطفل . فالأطفال الذين لا يتلقون إلا القليل من الحب والاهتمام والذين دائما ما ينتقدون ويعنفون ، هؤلاء الأطفال يكونون أميل إلى العدوان فى علاقاتهم بغيرهم . بل أكثر من ذلك ، فإن هناك من الأدلة ما يبرهن على أن عقاب الوالدين للعدوان لا يؤدى إلى اقتلاعه أو التقليل منه ، إذ يبدو أن الوالد الذى يستخدم العقاب البدنى إنما يجعل من نفسه قدوة أو نموذجا عدوانيا يقلده الطفل . ولقد اتضح من لعب الأطفال بالدمى وغير ذلك من أنواع اللعب الإيهامى أن هناك ارتباطا بين العقاب الشديد من ناحية وجود درجة عالية من الاستجابات العدوانية عند الطفل فى أثناء تلك الألعاب من ناحية أخرى (Feshbach& Feshbach, 1972) .

ولكن إذا كان العقاب البدنى لا ينجح فى كف العدوان عند الطفل (إلا لفترة قصيرة إذا نجح) . بل بالعكس قد يؤدى إلى تشجيع ذلك السلوك بشكل واضح ، فكيف إذن يوقف عدوان الأطفال ؟ سوف تؤجل الإجابة على هذا السؤال إلى الفصل الخاص برعاية الطفل فى هذه المرحلة .

نمو الضمير والسلوك الخلقي :

يعتبر نمو الضمير فى هذه المرحلة من أهم الفترات النمائية فى حياة الطفل النفسية ، لما يحدث فيها من بداية نمو الضمير أو الأنا الأعلى . فتعرض الطفل طوال سنوات هذه الفترة لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من ثواب وعقاب وملاحظة وتقليد وتوحد يترتب عليه ، لا شك أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهم السلوكية . وغالبا ما تكون هذه المعايير والقيم والاتجاهات هى أيضا تلك التى تتميز بها الثقافة الفرعية التى ينتمى إليها هؤلاء الآباء . إن الأطفال فى هذا الفترة « يتعلمون » ، باختصار ، « الخطأ » و« الصواب » ؛ ويطبقون هذه الأحكام على سلوكهم الخاص .

وقد تختلف النظريات التى تفسر كيف « يمتص » الطفل هذه القيم والمعايير السلوكية فى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . إلا أن المسألة لا تحتاج منا هنا ، أكثر مما سبق أن ذكرناه ، عند الكلام عما تتضمنه عملية التنشئة الاجتماعية من أساليب الثواب والعقاب وميكانزمات التوحد فى المحاكاة ، وكيف يمكن أن يتشكل سلوك الطفل من خلال ذلك ، بحيث يصبح كائنا اجتماعيا ، بعد أن كان كائنا بدائيا . ويمكن أن نضيف إن الطفل بناء على ذلك أيضا يبدأ يشعر بالترتيب والقلق إذا لم يطبق تلك الأحكام والقواعد الاجتماعية على سلوكه الخاص (نتيجة لما يرتبط به ذلك من عقاب) . كما أنه (عن طريق التوحد) يرغب فى أن يسلك على شاكلة النموذج الذى يتوحد معه . باختصار إذن فإن الطفل يكتسب تنظيما ذاتيا من الميكانزمات ، اللاشعورية غالبا ، التى توجه سلوكه وجهة دون أخرى ، والتى تغنيه ولو جزئيا عن الأوامر والنواهى التى تصدر من السلطة الخارجية وهذا هو ما يمكن أن نسميه بالضمير .

وتبدأ بوادر نمو الضمير عند السنة الثانية من عمر الطفل ، عندما يبدأ يكتسب تحريم أفعال معينة . « لا تقترب من الكتب » و« لا تفتح الخزانة » .... إلى آخر ذلك من التحريمات التى يمتصها الطفل تدريجيا ومع تقدم السن لا تقتصر الضمير على تلك الأوامر والنواهى البسيطة بل يتسع ليشمل معايير أكثر تعميما . أو بعبارة أخرى ، ليشمل تصورات عامة عما « يجب » و« ما لا يجب » فلا يكتفى الطفل بالعزوف عن ضرب أخيه الأصغر ، مثلا ، ولكن يتجاوز ذلك بأن يسلك بطريقة عطوفة « حانية » بشكل عام . بل أكثر من ذلك ، قد يتعلم الطفل أيضا أن يكون « أمينا » « مطيعا » ، « لا يكذب » و« لا يسرق » ، « يحترم حقوق الآخرين وصالحهم » وهكذا .

ويعتمد هذا التعميم بالطبع على نمو القدرات المعرفة للطفل . بمعنى أنه كلما أصبح الطفل قادراً على الفهم والاستيعاب بدرجة أكبر ، فإن معايير سلوكه تصبح أميل إلى تجاوز التحريمات البسيطة مثل « لا تضرب أخاك الأصغر » ، فيصبح الطفل أشد وعيا بالتطبيقات

الأعم للمعايير والقيم الخلقية ، مدركاً مثلا أن « معظم الكائنات الحية تستحق منا أن نعاملها برفق » ومع ذلك فلا يجب أن ننسى هنا حقيقة هامة جدا وهى أن مجرد معرفة الطفل بهذه المعايير لا يعنى بالضرورة أنه يتصرف بمقتضاها . ذلك أن التزام الطفل بالمعايير الخلقية إنما يعتمد على عوامل أخرى أهمها :

١ - قوة التوحد مع قدوة لها نفس المعايير وملتزمة بها .

٢ - مقدار احتمال الشعور بالذنب عند مخالفة هذه المعايير . وهذا هو ما أشرنا إليه بشكل عابر فى فقرة سابقة .

ولقد أثبتت الدراسات بالفعل أن تبنى الطفل لقيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والحب الذى يحاط به الطفل فى علاقته بوالديه وفى هذه الحقيقة نستطيع أن نرى الشرطين الذين سبقت الأشارة إليهما لنمو الضمير فنحن أولا نعرف أن نمو الضمير يتضمن عملية توحد ، ونعرف أن ذلك التوحد يقوى بين الطفل والوالد كلما كان ذلك الأخير أشد رعاية وأشد حباً (انظر فقرة التوحد) . ومعنى ذلك أن الطفل الذى يتوحد بقوة مع الوالد يكون أسرع بالطبع فى تبنى المعايير السلوكية لذلك الوالد . هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى ، فإن الطفل الذى يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة مع الوالدين يكون حريصاً على الاحتفاظ بهذه العلاقة ، ويخشى ، دون شك من فقدانها . إن معظم الأطفال يقلقهم بالطبع - بعض الشىء على الأقل - احتمال فقدان العطف والحب الذى يتمتعون به مع والديهم ولذلك فهم يحافظون على معاييرهم السلوكية حتى يقللوا من حدة ذلك القلق . وهكذا تتضح أهمية شعور الطفل بالقلق من فقدان الحب « كعامل آخر من العوامل التى يتضمنها نمو الضمير » ، على أن هذا الشعور بالقلق من فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان هناك حب أصلا . بعبارة أخرى فإن الطفل الذى لا يشعر بحب والديه له لا يكون لديه ما يخشى على فقدانه . وبالتالى فإنه يصعب أن نتصور فى هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير وقيم المجتمع .

واضح إذن أن نمو الضمير عند الطفل يعتمد على معايير الآباء أنفسهم ، كما يعتمد على طبيعة العلاقة بين الطفل وأبويه . على أنه يجب أن نضيف هنا أن الظروف الآتية يمكن أن تساعد على نمو سوى للضمير عند الطفل :

١ - أن يكون لدى الوالدين أنفسهما ضميرا ومعايير خلقية ناضجة ومعقولة أى ليست متشددة أكثر من اللازم أو جامدة أو قاسية .

٢ - أن يكون تبنى الطفل للمعايير الوالدية قائما على أساس عملية توحد إيجابية .

هل معنى هذا أنه يمكن أن يكون هناك نمو غير سوى للضمير ؟ نعم يمكن أن يحدث ذلك إذا لم تتحقق للطفل الظروف التى سبق أن ذكرناها . فإذا تعرض الطفل لحساب قاس

عسير على أخطائه وتزمت شديد فى مراعاة « الواجب » ، وإذا كان توحد الطفل مع الوالدين أساسه الخوف والرهبة ، وليس الحب والرعاية ، فإن الاحتمال الأكبر أن ينشأ لدى الطفل ضمير لا شعورى ، يرزح معه الطفل تحت عبء شديد من مشاعر الذنب والقلق بحيث يخشى الطفل من الاقدام حتى على الأعمال والتصرفات المسموح بها . وقد يؤدى ذلك إلى تعطيل عملية النمو بدلا من السير بها فى طريق بناء .

السلوك الخلقى :

على أنه حتى لو سار نمو الضمير بشكل عام فى الطريق السوى ، فليس معنى ذلك أن نتوقع من الطفل أن يقوم من تلقاء نفسه بتطبيق تمثله من القيم والمعايير الخلقية على المواقف الاجتماعية التى يتوقع منه أن تسلك نحوها سلوكا مرغوباً فيه . فالطفل الذى تعلم على المستوى اللفظى أن يكون أمينا وأن يكون مطيعا للأوامر والنواهى وأن يقاوم أغراء الكذب أو الغش أو السرقة ، وأن يراعى حقوق الآخرين ... الخ . مثل هذا الطفل قد لا نتوقع منه أن يقوم ، من تلقاء نفسه بعد ذلك عمليا بمساعدة الآخرين عندما يكونون فى حاجة إلى المساعدة أو أن يكون كريماً أو عطوفاً أو غير ذلك ، دون ما تدريب على هذه المواقف ، إما بشكل مباشر أو عن طريق رؤية نماذج لها . باختصار نريد أن نؤكد أن نمو السلوك الخلقى ، كعادة ، يعتمد – إلى جانب عملية التوحد – على عمليتين أخريتين فى التنشئة الاجتماعية وهما : القدوة ، والتدعيم .

إن شأن الطفل فى ذلك لشأن من يتعلم قاعدة حسابية ، أو نظرية هندسية أو معادلة كيميائية ، أو غير ذلك من المبادىء العامة ، ثم يطلب منه أن تحل بعد ذلك مسائل تندرج تحت هذه المبادىء فمثل هذا الشخص لن تنمو لديه القدرة على حل هذه المسائل ما لم يتدرب أولا على حل نماذج مثلها ، وينجح فى هذا التدريب .

ولقد أثبتت الدراسات بالفعل أهمية القدوة فى مواقف عدة . فقد أوضحت أحدى هذه الدراسات أن الأطفال الأكثر كرماً (أولئك الذين تقاسموا مع أصدقائهم كثيراً من الحلوى التى كسبوها فى أحدى المباريات) . هم أولئك الذين كانوا يرون فى آبائهم من صفات الكرم والتعاطف والرعاية والحب ، أكثر مما كان يرى أولئك الأطفال الذين رفضوا أن يتقاسموا ما كسبوه مع غيرهم . ومعنى ذلك أن مشاهدة الطفل لما يقوم به والده من سلوك خلقى، هو أكبر مشجع له على أن يحتذى به فى هذا المجال -(Ratherford& Mussen, 1968)

وفى دراسات أخرى على القدوة وأثرها فى نمو السلوك الخلقى اتضحت عدة حقائق جديرة بالاهتمام . فقد اتضح **أولاً** : أن مجرد الكلام الذى يصدر عن القدوة (كأن يقول مثلا « ما أحسن أن يجود المرء » أو « إن الجود يجعل الآخرين سعداء » ، لا يكون له من

التأثير ما للسلوك الذى تقوم به القدوة فعلا ، فعندما يقوم الكبير بأداء السلوك الغيرى أمام الأطفال ، وخاصة عندما يعقب على ذلك بعبارات تعبر عن سروره لما يقوم به (كأن يقول مثلا « ياه أنا مسرور جدا لأنى أعطيت الحلوى لهؤلاء الأطفال ») عندئذ يكون الأطفال أميل إلى تقليده (Brayun, 1975) .

كما اتضح كذلك أنه عندما يقول الكبير شيئا ويعمل شيئا آخر ، فإن الأطفال لا يظهر عليهم أى استياء من ذلك التناقض : فهم يرددون ما يقوله الكبير ويفعلون ما يفعل ، دون أن يدركوا - فيما يبدو - التناقض الذى يتضمنه ذلك .. وهكذا قد ينتقل التناقض الموجود فى المجتمع بين القول والفعل ، بين الشعارات المرفوعة والممارسات الفعلية ، من جيل إلى جيل دون أن يجد الأجيال الجديدة أى غضاضة فى ذلك ، فقد شربوه مع تنشئتهم الأولى .

بل وأكثر من ذلك فقد اتضح أن مشاهدة الأطفال لنماذج من السلوك الخلقى تعرض أمامهم بشكل رمزى عن طريق التمثيل لا يكون لها من التأثير مثل مشاهدة هذه النماذج نفسها فى الحياة الواقعية . ففى تجربة طريفة عرض على مجموعتين من الأطفال نماذج من السلوك « كمساعدة » . المجموعة الأولى كان النموذج بالنسبة لها واقعيا ، أى شخصاً كبيراً يقوم بالمساعدة أمام الأطفال . أما بالنسبة للمجموعة الثانية فكان النموذج عن طريق التمثيل . وبعد مشاهدة النموذج ، أخذ الأطفال فرادى إلى منزل مجاور حيث اصطنع موقف يعطى للطفل فيه فرصة للقيام بمساعدة الأم فى ذلك المنزل ، وذلك كأن يقوم بالتقاط الحياكة أو أن يقوم بإعادة اللعبة إلى الصغير الذى سقطت منه هذه اللعبة خارج المهد وكانت النتيجة أن ٤٨٪ من الأطفال الذين شاهدوا النموذج السلوكى فى الحياة الواقعية ، قاموا بمساعدة الأم ، أما أولئك الذين شاهدوا النموذج السلوكى بشكل رمزى فإنهم لم يستطيعوا أن يعبروا ، ما شاهدوه ويطبقوه على الحياة الواقعية (Yarrow et. al., 1973) .

ويذكر المؤلف فى هذا الصدد قصة طريفة تبين مدى استعداد الأطفال لاكتساب مثل هذا السلوك الخلقى بناء على ما يقوم به الآباء نحوهم هم أنفسهم .

جاء إليه والد حديث الخبرة بالوالدية يشكو من أن ابنته البالغة من العمر سنتين قد أصبحت عنيفة جدا وتريد أن تقوم بكل شىء بنفسها دون أى تدخل ، حتى فى لبس الملابس . وبعد أن أوضح له المؤلف أن هذا شىء طبيعى فى هذا السن ونصحه أن يترك طفلته بالفعل تحاول القيام بهذه الأعمال بنفسها وعندما تبدأ تتعثر ولا تجد لنفسها مخرجا إلا عن طريق المساعدة ، تقول لها ببساطة : « خلينى أساعدك » ويأخذ بالفعل فى مساعدتها إلى أن تتخطى العقبة التى كانت تقف أمامها دون اتمام عملية اللبس مثلا ، ثم يتركها تكمل البقية القليلة الباقية من العملية .

وبعد أيام جاءه ذلك الوالد فسأله المؤلف :

المؤلف : كيف الحال ؟

الوالد : سامحك الله ... لقد نجحت الطريقة إلى الحد الذى أصبحت فيه أنا موضوع المساعدة وليست هى .

المؤلف : كيف ؟

الوالد : ما أن أتوجه إلى حجرة النوم لكى أغير ملابسى إلا وأجدها تسبقنى إلى هناك وكان لديهارادار تكشف به ما سأفعله ولا أكاد أبدأ الشروع فى اللبس حتى تقف متحفزة للمساعدة وتردد باصرار « خلينى أساعدك » ولا تنتظر بل تحاول بالفعل أن تساعدنى . وبينى وبينك إنها تعطلنى .

المؤلف : وكيف يكون تصرفك عندئذ ؟

الوالد : أعطيها قطعة من الملابس (ربطة العنق مثلا) وأقول لها احملى هذه لى حتى أطلبها منك ثم أقوم بإكمال عملية اللبس والمسكينة واقفة بالفعل تنتظرنى حتى آخذ منها ما حملتها إياه .

المؤلف : إياك أن تشعرها أنك قد خدعتها أو أسأت استغلال رغبتها البريئة فى المساعدة .

باختصار إذن يتوقف نمو الضمير والسلوك الخلقى على مبادىء أساسية هى :

١ - توحد إيجابى عن حب وليس عن رهبة .

٢ - قدوة تمارس السلوك الخلقى فى الحياة الواقعية حيث يكون الطفل مشاهداً مشاركاً فى هذه الممارسات .

٣ - إعطاء الطفل الفرصة للقيام هو ذاته بتقليد هذه الممارسات وتدعيمه إيجابيا على ذلك .

٤ - تجنب أسلوب العقاب أو التزمت أو التشدد والعنف كوسيلة يسعى الوالدان عن طريقها إلى تحقيق هذه الأهداف . فسوف يبعدهم ذلك عن أهدافهم بدلا من أن يقربهم منها .

٥ - مطابقة القول للفعل وإلا وقع الطفل نفسه فى تناقض يصعب عليه التخلص منه فيما بعد .

خلاصة :

تناولنا فى هذا الفصل نمو السلوك الاجتماعى لطفل مرحلة ما قبل المدرسة سواء كان هذا السلوك مضادا للمجتمع أم فى صالح المجتمع .

وقد أوضحنا أنه بالرغم من أن هذه العملية – النمو الاجتماعى للطفل – يشترك فيها كل من يتعرض الطفل لتأثيره من آباء ومعلمين وأنداد وأقران وجيران ووسائل أعلام ... الخ . إلا أن الأسرة تحتل المكان الأول من الأهمية فى هذا المجال .

ويتم تأثير الأسرة فى تشكيل السلوك الاجتماعى للطفل من خلال ما تسميه بعملية التنشئة الاجتماعية ، التى تتضمن ، إلى جانب أساليب الثواب والعقاب ، الملاحظة والتقليد والتوحد . وقد أوضحنا فى كل حالة الشروط التى تجعل من كل منها أسلوبا فعالا فى أكساب الطفل سلوكاً جديداً سواء كان هذا السلوك مرغوبا فيه أو مرغوبا عنه .

واستعرضنا بعد ذلك كيف تؤثر عملية التنشئة الاجتماعية فى بعض المظاهر السلوكية الهامة والحساسة فى هذه المرحلة وهى : تحديد الدور الجنسى والعدوان ونشأة الضمير ونموه ثم أخيراً نمو السلوك الخلقى .

أما ما يمكن أن تتمخض عنه التنشئة الاجتماعية من حيث تنمية الاستقلالية والمبادئة فى مقابل الأتكالية والخجل فقد أجلنا الكلام فيه إلى الفصل المتعلق برعاية الطفل فى هذه المرحلة .

الفصل السادس عشر

الطفل واللعب

عبث أم ابداع واستكشاف

* مقدمة
* وظائف اللعب
* اللعب: استطلاع واستكشاف

عوامل اثارة السلوك الاستطلاعي

* اللعب الايهامي

مراحل اللعب الايهامي

مفهوم الدور في اللعب الايهامي

اللعب الدرامي والابداع

دور الاباء

الظروف البيئية واللعب الايهامي

* اللعب وشخصية الطفل
* خاتمـــة

الطفــــل واللعــــب
عبــث أم ابــداع واستكشــاف

مقدمة :

ما هو اللعب ؟

جميع الناس سواء كانوا صغار أم كبارا يلعبون . وهم أيضا يعرفون أن اللعب متعة . ويعتبر الكبار اللعب – على النقيض من العمل – شيئا ليسوا مضطرين إلى القيام به ، بل يحبون أن يقوموا به . كذلك فإن الأطفال يلعبون عندما لا يكون هناك أى شيء آخر ينشغلون به ، أى عندما يكونون مرتاحين من الناحيتين الجسمية والنفسية . على أن لعب الأطفال هو أكثر من مجرد ترويح . بل كما سترى فإن اللعب بالنسبة للأطفال هو عملية هامة جدا فى سبيل النمو .

لقد لفت نظر الباحثين أن الأطفال يقضون وقتاً طويلاً فى اللعب ، وتساءلوا : ما هو اللعب على وجه التحديد ؟ والواقع أن الإجابات مع هذا السؤال كانت كالعادة متعددة ، يركز كل منها على زاوية أو أخرى من الأبعاد التى يمكن أن ننظر منها إلى اللعب . ولذا فإن الدخول فى هذه التعريفات لن تفيدنا شيئا . ويكفى فى الوقت الحاضر ، ولأهداف عملية محضة ، أن نُعَرِّف اللعب بأنه (ذلك النشاط الحر الذى يمارس لذاته وليس لتحقيق أى هدف عملى) . ذلك أن مثل هذا التعريف سوف يوسع أمامنا نطاق النشاط الذى يمكن أن تتضمنه كلمة اللعب . ويبقى علينا بعد ذلك أن نبحث فى الوظيفة أو الوظائف التى يمكن أن يحققها اللعب فى نمو الطفل .

وظائف اللعب :

ما هى الأغراض التى يحققها اللعب بالنسبة للطفل فى هذه المرحلة ؟

لابد أن نقرر **أولاً** : أن اللعب فى هذه المرحلة يرتبط ارتباطاً تاماً بجميع نواحى النمو التى تحدثنا عنها سابقاً . فإذا لاحظنا الطفل فى أثناء لعبه فى هذه المرحلة نجد أنه **أولاً** : يقوم بعمليات معرفية على نطاق واسع : فهو يستطلع ويستكشف الألعاب الجديدة التى يأتيه بها والديه ، وخاصة تلك التى تحتوى على أزرار ومحولات تحدث أصواتا أو تشعل أضواء أو تفتح أبواباً أو تحرك محركات وهكذا . كذلك فإنه يقوم بتكرار الأفعال التى تحدث نتائج كما أوضحنا عند الكلام عن مفهوم السببية . وهو أيضا يستدعى الصور الذهنية التى تمثل أحداثا وأشياء سبق أن مرت فى خبرته السابقة ، كما يحدث عندما يقلد أفعال الكبار وسلوكهم وتصرفاتهم . وهو فى كل ذلك يدرك ويتذكر ويتصور ويفكر الخ .... فهو أذن يقوم بنشاط معرفى واضح .

وهو أيضا يقوم بنشاط لغوى يستخدم فيه المهارات اللغوية التى أتقنها ، وذلك فى عملية تواصل ذاتية كما سبق أن أوضحنا فى الحديث عن النمو اللغوى .

وهو كذلك يقوم بنشاط اجتماعى انفعالى عندما يلعب أدوار الأب أو الأم مع الدمى . أو دور السائق مع الكرسى الذى يجعل منه سيارة ، أو الفارس مع العصى التى يجعل منها حصانا ، أو البائع ، أو غيرهم مما يسقطه مع مواقف اللعب المختلفة . وهو فى كل هذه المواقف يعبر عن انفعالات بشكل واضح . فهو إما راضٍ أو غاضب أو ساخط أو راعٍ أو حانق أو حانٍ . وشخوصه (أى ما ترمز إليه لعبه من أشخاص) إما خائفة أو مستعطفة أو حزينة باكية أو فرحة مبتهجة ، وهكذا مما سنوضحه بالتفصيل فيما بعد عند الكلام عن هذا النوع من اللعب الإيهامى .

وهو فى جميع هذه المواقف لا يكف عن النشاط الحركى ، سواء عند تناوله للأشياء ووضعها فوق بعضها البعض ، أو فى داخل بعضها البعض ، أو فتحها أو اغلاقها . أو عندما يقوم بعمليات مثل القص واللصق أو أدارة الأزرار الكهربائية أو التآزر الحركى بين اليدين والرجلين فى قيادة سيارة صغيرة أو دراجة أو غير ذلك من المهارات الحركية المتعددة .

والآن بعد هذا الاستعراض السريع لما يتضمنه اللعب من نواحى النمو المختلفة لا يصبح من الصعب علينا أن نفهم ، على وجه العموم ، الوظائف التى يمكن أن يحققها اللعب بالنسبة لنمو الطفل ونقول « على وجه العموم » ، لأننا سوف نعود بشىء من التفصيل إلى بيان هذه الوظائف عندما نتحدث عن كل نوع من أنواع اللعب على حده .

١ - ولنبدأ فنقرر أن اللعب إنما يهىء للطفل فرصة فريدة للتحرر من الواقع الملىء بالالتزامات والقيود والأحباط والقواعد والأوامر والنواهى ، لكى يعيش أحداثا كان يرغب أن تحدث له ولكنها لم تحدث ، أو يعدل من أحداث وقعت له بشكل معين ، وكان يرغب أن تحدث له بشكل آخر . إنه أنطلاقة يحل بها الطفل ، ولو وقتيا ، التناقض القائم بينه وبين الكبار المحيطين . ليس هذا فحسب بل أنه انطلاقة أيضا للتحرر من قيود القوانين الطبيعية التى قد تحول بينه وبين التجريب واستخدام الوسائل دون ضرورة الربط بينها وبين الغايات أو النتائج . إنه باختصار فرصة للطفل كى يتصرف بحرية دون التقيد بقوانين الواقع المادى أو الاجتماعى .

٢ - على أن ذلك النشاط لا يحدث فقط على سبيل الترفيه . وإنما هو الفرصة المثلى التى يجد فيها الطفل مجالاً لا يعوض لتحقيق أهداف النمو ذاتها ، واكتساب ما يعز عليه اكتسابه فى مجال الجد . وقد يبدو هذا الكلام غريباً ، ولكن لنأت الآن بالأمثلة التى تدعمه : عندما نلاحظ الأطفال وهم منشغلين فى وضع الخوابير فى الثقوب أو فى وضع الصناديق الصغيرة فى

الصناديق الكبيرة دون النظر إلى أية نتائج معينة ، أو عندما يصرفون الساعات الطويلة (إذا سمح لهم آباؤهم) فى إضاءة الضوء ثم إطفائه ، أو فى تشغيل المكنسة الكهربائية ثم إبطالها أو نفس الشيء بالنسبة للراديو أو التليفزيون أو ما أشبه ، وذلك دون ما اهتمام كبير بالاضاءة فى حد ذاتها أو بالتنظيف أو بالاستماع إلى المذياع أو رؤية التليفزيون ، عندما نشاهد هذا كله ، قد لا نفطن لما يمكن أن يترتب على مثل ذلك النشاط الحر من نتائج مفيدة بالنسبة للطفل بشكل غير مباشر . ذلك أن الطفل من خلال ذلك النشاط يكتسب مهارات حركية ، فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر تحديدا . وليس أدل على ذلك من أن الطفل قد يخلق لنفسه العقبات ليرى إلى أى حد يمكن أن يقوم ، بكفاءة ، بنشاط أكثر تعقيدا . فالطفل الذى يعلم كيف يضع الأنابيب البلاستيكية المختلفة الحجم فوق بعضها على شكل عامود مثلا ، قد يدخل بعدا جديدا إلى اللعبة فيحاول أن يقيم هذا العامود على كفه بدلا من أن يضعه على الأرض مضيفا بذلك بعد التوازن . وإن زيادة شعور الطفل بالكفاءة عندما ينجح فى ذلك ، لهو إضافة أساسية لنمو شخصيته فى هذه المرحلة .

٣ – ومثل هذا النشاط يكسب الطفل أيضاً معارف جديدة . ويتمثل ذلك فى العلاقات السببية التى يكتشفها الطفل بين الفعل ورد الفعل ، أو بين ما يقوم به وما يترتب عليه من نتائج . فعندما يقوم الطفل – وكله سعادة – بصب الماء من آنية إلى أخرى،ويستمر فى ذلك وقتا طويلا نسبيا قبل أن يمل ، فإنه قد يتعلم من ذلك أشياء كثيرة . قد يعرف الطفل فيما بعد مثلا أنه إذا أراد أن يحصل على كوب من اللبن ، فإن وعاء أسطوانيا قصيراً يمكنه أن يحفظ بالسائل بشكل أحسن من الطبق ، مستفيدا فى ذلك من خبرته السابقة من اللعب بالماء . إن القوانين الأساسية للمادة والطبيعة يمكن أن يكتسبها الطفل عن طريق اللعب .

٤ – ولا تقتصر وظائف اللعب على تنمية المهارات الحركية والمعرفية فحسب ، بل يحقق اللعب أيضا وظيفة هامة فى نمو الطفل فى هذه المرحلة ، تلك هى أنه يهيىء الفرصة للطفل كى يتخلص ولو مؤقتا من الصراعات التى يعانيها ، وأن يتخفف من حدة التوتر والاحباط الذى ينوء به . ويرتبط هذا الاتجاه فى تفسير اللعب بنظرية التحليل النفسى ، ومنها انبثق استخدام اللعب كأداة للتشخيص والعلاج لمشكلات الطفل فى هذه المرحلة . ذلك أن اللعب وخاصة اللعب الإيهامى – يقدم للاخصائيين فرصة آمنة للكشف عن الصراعات الانفعالية ، دون أن يكون للكبير فى هذه المواقف أى تدخل . كذلك قد يساعد اللعب على تشكيل مواقف تعليمية علاجية يمكن أن يكتسب فيها الطفل مهارات سلوكية جديدة تساعده على أعادة التكيف .

وبدون الدخول فى تفاصيل تقنية ، يمكننا أن نوضح بمثال واحد ما يمكن أن يؤديه اللعب من (تفريغ) للانفعالات، والمشاعر السلبية التى قد يعانى منها الطفل . المشاجرات

الوهمية مثلا : فغالبا ما يبادىء بها الصغار أو الضعاف أو الأكثر خنوعا من الأطفال أخوتهم أو أخواتهم الكبار أو الأشد عوداً . وإذا تصورنا أن تلك المعارك أو المشاجرات كانت حقيقية ، فإن هؤلاء المبادئين بافتعال مشاجرة وهمية كانوا سيصبحون حتما هم الخاسرين أو المتضررين . ولكنهم فى أثناء اللعب من هذا النوع ، يكون موقفهم مختلفا . إنهم يستمتعون بأنهم يستطيعون هم أيضا أن يضربوا ، وأنهم إذا كانوا يتلقون الضربات ، فإن ذلك على سبيل اللعب . بل وغالبا ما يبالغون فى تصور الضرب والتهويل والتهديد وتوجيه الضربات القوية فى الهواء وهكذا . والأطفال فى جميع هذه الحالات إنما يمارسون إشباعا لدوافع لا يملكون إشباعا لها فى واقع الأمر : الدافع إلى إثبات الذات والسيطرة وما حرموا منه من قوة أو كفاءة .

٥ — وفى سياق اللعب أيضا يكون لدى الأطفال فرصة للعب الأدوار . ففى اللعب الإيهامى يقوم الطفل بأدوار التسلط وأدوار الخضوع معا . ففى نفس الوقت يلعب الطفل دور الأسد ودور الفريسة . أو دور الوالد ودور الرضيع وغير ذلك من الأدوار التى يمكن أن تتراوح ما بين أشد الكائنات قوة وتسلطا ، وأكثرها انصياعا وضعفاً ، وهم فى ذلك كله يجربون ويختبرون ويتعلمون أنواع السلوك الاجتماعى الذى يلائم كل موقف ، وذلك بحرية تامة ، ودون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة . وفى مثل هذا اللون من اللعب تدريب الطفل على المواقف المختلفة ، أو على الأقل فرصة لتصور مشاعر وسلوك ذلك الذى يلعب دوره . وفى هذا إضافة دون شك إلى نموه الاجتماعى .

باختصار إذن فإن اللعب يساعد على نمو الطفل فى جميع النواحى : فهو يسمح باستكشاف الأشياء والعلاقات بين الأشياء ، وهو يسمح له بالتدريب على الأدوار الاجتماعية ، وهو إلى جانب ذلك يخلصه من انفعالاته السلبية ومن صراعاته وتوتره ويساعده على أعادة التكيف ، كل ذلك دون ما مخاطرة أو تعرض لنتائج ضارة .

وكما أن النمو يسير فى مراحل معينة كذلك فإن اللعب ، باعتباره متصلاً اتصالاً وثيقا بالنمو ، يسير أيضا فى مراحل معينة . فالأشياء التى تثير اهتمام الطفل فى الثانية من عمره تختلف عن تلك التى تثير اهتمام طفل السادسة . ولذلك فإننا بعد أن تناولنا وظائف اللعب ، لابد أن نتعرف على المراحل التى يمر بها نمو اللعب عند الطفل . ولكى نفعل ذلك علينا أن نعود أولاً : إلى وصل ما انقطع من الحديث عن اللعب فى المرحلة السابقة ، مرحلة المهد .

سبق أن أشرنا فى الفصل الثامن من هذا الكتاب إلى أن أساليب اللعب عند الأطفال تتطور بشكل جذرى فيما بين سن الأثنى عشر شهراً (أى نهاية السنة الأولى تقريبا) والستة والعشرين شهراً (أى ما بعد سن الثانية بقليل) ويأخذ هذا التطور خطين رئيسيين : الخط الأول هو ذلك الذى ينم عن معرفة الطفل بطبائع الأشياء واستخدامه لهذه المعرفة ، والنوع الثانى هو اللعب الأدعائى أو الإيهامى .

ومن هنا سوف نتابع نمو اللعب عند الأطفال فى المرحلة الحالية ، فنتحدث عن نوعين أساسيين يعتبر كل منها امتداد وتطورا لما سبق أن أشرنا إليه على التوالى : النوع الأول هو اللعب الاستطلاعى أو الاستكشافى . والنوع الثانى هو اللعب الإيهامى . وسوف نحاول أن نبين خط النمو الذى يسير فيه كل من هذين النوعين ابتداء من النقطة التى وقفنا عندها فى المرحلة السابقة ، وحتى نهاية المرحلة التى نحن بصددها .

اللعب كاستطلاع واكتشاف :

يلاحظ السلوك الاستطلاعى لدى الأطفال عادة عندما يتلقون لعبة جديدة ، خاصة إذا كانت تلك اللعبة تحتوى على أزرار ومحولات وأدوات تشغيل أخرى ، وكانت مما يحدث أصواتا ويشغل أضواء ويفتح أبوابا تشغل محركات .... الخ . عندئذ نشاهد الطفل غالبا وهو يتناول اللعبة ويأخذ فى استكشافها بأن يضغط على الأزرار ويحول المحولات ويجرب كل شىء حتى يستنفذ جميع الأمكانيات التى يتضمنها تشغيلها .

كذلك تعتبر الأسئلة التى تصدر من الأطفال مظهراً آخر من مظاهر السلوك الاستطلاعى . وقد سبق أن تحدثنا عن هذا المظهر فى الفقرة الخاصة بالاستطلاع عندما تناولنا النمو الانفعالى عند طفل هذه المرحلة (انظر الفصل الرابع عشر) . ويقال إن الأسئلة عند الأطفال فى سن ٣ - ٤ تشكل فى مجموعها ربع ما يصدر عنهم من كلام (Ross, 1974).

ولكن لنتتبع الآن طفلنا فى أثناء لعبه الاستطلاعى . ماذا يفعل بتلك اللعبة التى ضربنا مثلا بها عندما يستنفذ كل امكانيات تشغيلها ؟ إن لعبه الاستطلاعى لا يقف بالضرورة عند هذه النقطة فقد يحاول أن يجمع بين تلك العمليات البسيطة (التى استنفذها) بعضها مع بضع . فيجمع معا مثلا تشغيل المحرك مع أضاءة الضوء ، أو إحداث الصوت مع تحريك اللعبة ، أو فتح الأبواب ووضع أشياء داخل اللعبة ، أو استخدام هذه اللعبة ذاتها مع لعب أخرى ، أو استخدامها فى نوع آخر من اللعب هو اللعب الإيهامى ، وهكذا ...

هذا الشكل التنوعى من السلوك الاستطلاعى يعتبر وجها مختلفا عن ذلك الاستطلاع البسيط الذى بدأ به الطفل أزاء لعبته . ذلك أنه لا ينشأ عن مجرد فضول أو حب استطلاع لشىء لم تكتمل المعلومات عنه بعد ، وإنما ينشأ عن دافع آخر مختلف تماما ، هو الدافع إلى تغير المثير لمجرد عملية التغيير ذاتها . ولما كان من المعروف عن الأطفال أن مدى انتباههم قصير بالنسبة لما هو عليه عند الكبار ، لذلك فإنهم يكونون فى حالة - إلى قدر أكبر - من الأستثارة والتغيير . ولا شك فى أن تنوع فرص الاستطلاع يمكنهم من أشباع هذه الحاجة والتغلب ، بالتالى ، على الملل .

عوامل أثارة السلوك الاستطلاعى :

وهناك عدد من العوامل يتقرر على أساسها مقدار ما يظهره الطفل من السلوك الاستطلاعى :

أولاً : لنتذكر ما سبق أن قلناه عن ظاهرة الاعتياد (انظر الفصل السابع من هذا الكتاب) ، وتتلخص فى أن الاستجابة لأى مثير يمكن أن تخبو إذا ما تكرر عرض هذا المثير على الطفل عدة مرات ، حيث يصبح الطفل معتادا لرؤية ذلك المثير ، ويصبح المثير نفسه غير قادر بعد ذلك على جذب انتباه الطفل ، نفس الشيء ينطبق على طفلنا فى هذه المرحلة وإن كان الحديث عن هذا العامل لابد أن يأخذ شكلاً يتناسب مع نمو قدرة الطفل المعرفية . وعلى ذلك يمكن أن نقول أنه كلما جمع الطفل معلومات أو بيانات عن المثير الجديد المعروض عليه (لعبة أو غيره) أزداد أكتمال الصورة الزمنية عن ذلك المثير عند الطفل ، وعلى هذا الأساس لا تكون بالطفل ، فى النهاية ، أية حاجة بعد ذلك إلى جمع معلومات أكثر . ذلك أنه يكون قد جمع كل المعلومات الممكنة بالنسبة له

ثانيا : عامل آخر من العوامل التى تؤثر فى السلوك (أو اللعب) الاستطلاعى هو التعقيد . ولا شك أن ذلك العامل يرتبط أشد الارتباط بما سبق أن قلناه عن الأعتياد . ذلك أنه كلما كان المثير معقداً ، ازدادت بالطبع فرص جمع المعلومات عنه وازداد بالتالى مدى اهتمام وانتباه الطفل إليه وتناوله على سبيل اللعب ، وقلت فرص الاعتياد عليه .

ثالثا : على أن الموضوع المعقد يتضمن صفة أخرى هى صفة الغرابة . وبذلك يكون الطفل مدفوعاً، عند تناوله لموضوع معقد ، بدافعين بدلا من دافع واحد . فيكون مدفوعاً **أولاً** بالرغبة فى جمع المعلومات عن ذلك الموضوع ، ومدفوعا **ثانيا** باستجلاء الموقف بالنسبة لذلك الشيء حتى يزيل وجه الغرابة عنه ، عملا بمبدأ الكفاءة أو السيطرة على البيئة (ولنتذكر هنا أيضا ما سبق أن قلناه فى الفصل السابع من هذا الكتاب عن التعجب من الأشياء الغريبة) .

ثلاثة عوامل إذن هى الجدية والتعقيد والغرابة . تدعو الطفل إلى تناول الأشياء واستطلاعها (محاولة استكشافها) واللعب بها . وكلما زاد عمر الأطفال زادت رغبتهم فى استطلاع الأشياء الأكثر جدة . ولقد أجرى « مندل » (Mendel, 1965) تجربة لكى يثبت بها هذا المبدأ . فبعد أن جعل مجموعة من الأطفال ، فيما بين الثالثة والنصف والخامسة والنصف ، يعتادون على اللعب بثمانى لعب صغيرة (أى يلعبون بها حتى تبدو عليهم ظاهرة الاعتياد) ، قدم لهم أربع مجموعات أخرى من اللعب ليختاروا منها ما يريدون أن يلعبوا به . وكانت هذه المجموعات الأربع من اللعب مصممة بحيث تتدرج فى الاختلاف عن مجموعة

اللعب الأصلية . وبالرغم من وجود ارتباط بين اختيار الأطفال للعب ودرجة جدتها بوجه عام ، إلا أن الأطفال الأكبر سناً أظهروا ميلاً إلى اختيار اللعب ذات الدرجات العالية من الجدة ، فى حين أن الأطفال الأصغر سناً لم يظهر اختيارهم أى تفضيل بين تلك الدرجات .

وينطبق نفس الكلام على عامل التعقيد . ذلك أن الأطفال فى هذه المرحلة وإن كانوا يفضلون بشكل عام درجة نسبة من التعقيد فى الألعاب التى تعرض عليهم إلا أن الأطفال الأكبر سنا يفضلون بطبيعة الأمور الألعاب الأكثر تعقيداً . ويثير التعقيد فى اللعبة ناحيتين من نشاط الطفل : الناحية الأولى تتعلق بالاستطلاع . والثانية باللعب . بعبارة أخرى فإن الطفل بإزاء اللعبة المعقدة يقوم بفحص اللعبة لمعرفة النواحى الغامضة عليه فيها ، كما يقوم باستخدامها كلعبة . والطريف فى هذا الموضوع أن الأطفال الصغار فى هذه المرحلة يقومون بهذين النوعين من النشاط بدرجة متساوية تقريبا ، فى حين أن الأطفال الكبار (٤ - ٦) يصرفون وقتها فى الاستطلاع أطول من ذلك الذى يصرفونه فى اللعب (Switsky, Haywood and Isett, 1974) .

ومما لا شك فيه أن درجة عالية من التعقيد فى اللعبة (أكثر مما يمكن للطفل استيعابه) هى شيء غير مرغوب فيه . ذلك أنه إذا كان الفرق بين الموقف المثير وما سبق للطفل أن تعلمه أكبر من اللازم ، فإن ذلك يثير التوتر والتجنب بدلاً من الاهتمام والتناول . وفى نفس الوقت إذا كان الفرق أقل من اللازم ، فإن الطفل سوف يمل . فالمستوى الأمثل هو ذلك الذى يتحدى الطفل ، ولكن يبقى فى نفس الوقت فى حدود إمكانيته على الاستيعاب .

أما بالنسبة للغرابة فهى تجذب انتباه الأطفال أيضا، ولكن على أساس مما يسمى بالصراع المعـــــرفى "Information Conelict" (Nunnally&Lemon, 1973) . ذلك أنه إذا تنافست معلومتان أو أكثر فى جذب الانتباه . فإن ذلك يجعل من الصعب على الطفل أن يحدد أو يصنف أو يحلل كلاً منهما . ويخلق مثل هذا الموقف نوعا من الصراع المعرفى ، لما يسببه من تشتيت فى الانتباه ، والتوتر الناتج عن ذلك . ويزداد ذلك الصراع المعرفى عندما يؤدى مؤشران أو أكثر من المؤشرات التى ترتبط بتحديد شيء معين إلى نتائج متعارضة . مثلا : مخلوق برأس أسد وجسم خروف . مثل هذا المخلوق يصعب تصنيفه . ولكن عندما يكون أحد المؤشرين سائداً بدرجة أكبر ، فإن ذلك يكون أدعى إلى التقليل من حدة الصراع المعرفى ، وبالتالى تصبح عملية الاستيعاب أكثر سهولة . ومثال ذلك : حصان باللون الأزرق مثلا . فمثل ذلك الحصان ولو أنه غير مألوف إلى حد كبير ، إلا أنه مع ذلك يظل حصانا بكل وضوح .

إن المبادىء الثلاثة السابقة التى تحكم عملية الاستطلاع عند الأطفال ، وهى الجدة والتعقيد والغرابة تنطوى على مضامين عملية ذات أهمية بالغة من حيث تعليم الأطفال . ذلك أنها إذا أخذت فى الاعتبار عند وضع طرق ومواد التدريس ، فإنها تساعد إلى حد كبير على

جذب انتباه الطفل والتدرج به إلى مواقف التعلم الجديدة دون ملل أو نفور . ذلك أن المواد المعروضة على الأطفال إذا كانت مألوفة أو بسيطة أو يمكن التنبؤ بها بدرجة أكثر من اللازم ، فإن الأطفال عندئذ سوف يصيبهم الملل . أما إذا كانت المواد بعيدة كل البعد عن خبرات الأطفال السابقة أو معقدة أكثر من اللازم أو غريبة إلى حد إثارة الخوف فإن الأطفال عندئذ سوف يتجنبونها . ولا شك أن الأمر قد يحتاج إلى مدرس أو والد مبدع أو موهوب لكى يحقق التوازن المطلوب . لذلك فإن واجب السلطات التعليمية والتربوية تقتضى منها أن تخطط لدراسات وإنتاج يحقق ذلك التوازن المطلوب سواء فى المواد أو فى الألعاب التعليمية . ويمكن أن تصل هذه المواد والألعاب إلى رياض الأطفال وبيوت الأطفال مع التوجيهات والتعليمات المبسطة التى تساعد على استخدامها على الوجه الأمثل . وبذلك تتحقق فائدة قد لا تعوض ، بعد ذلك ، فى تنمية القدرات والخبرات المعرفية والابداعية عند الأطفال .

اللعب الإيهامى :

« تعالى نتوهم ...... » ، « تعالى ندعى ...... » ، « تعالى نتظاهر بأننا ...... » عبارات بنفس المعنى تصور لسان حال الطفل وهو يقوم باللعب النموذجى له فى هذه المرحلة ، حيث يعامل كرسيا مقلوبا كما لو كان سيارة ، أو قطعة من الصلصال كما لو كانت كعكة ، أو يجعل من أبريق الشاى اللعبة أبريقا حقيقيا مليئا بالشاى ، ويصب منه ويتظاهر بالشرب ، أو يجعل من صندوق منزلا يدخل فيه دميته ويخرجها ، أو يدعى أنه بائع فى محل ويقوم بالبيع ، (وربما بالشراء أيضا) ، أو تتوهم الطفلة أن دميتها هى طفلة حقيقية تبكى ، ثم تقوم هى بتهدئتها ، وهكذا .. وهكذا ..... مما نطلق عليه اللعب الإيهامى أو اللعب الادعائى .

إن الطفل فى هذه المرحلة يصرف معظم وقته فى هذا اللون من اللعب . والواقع أنه لا يصرفه سدى . فكما سبق أن أشرنا ، وكما سنوضح فيما بعد ، يؤدى هذا اللعب دورا كبيرا فى النمو المعرفى والانفعالى والاجتماعى للطفل فى هذه المرحلة . هذا فضلا عما يمكن أن يفيدنا به نحن الكبار فى الاطلاع على أسرار كثيرة فى حياة الطفل النفسية ، وعلاج ما يعتبر منها عقبة فى سبيل نموه . ومع ذلك فإن قيمة هذا اللون من اللعب قد تغيب ، للأسف الشديد ، على الكثير من الكبار . بل قد نرى من حين لآخر ، من يدعو إلى عدم تشجيع الطفل على الأندماج فى مثل ذلك اللعب ، وحجب كل ما يساعده على ذلك من الألعاب ، حتى لا يغرق فى الخيال ويصبح إنسانا غير واقعى ..!

وربما كان الشىء الذى يزيل الشك عن ضرورة (وليس فقط عن أهمية) اللعب الإيهامى بالنسبة لنمو الطفل ، هو وظيفته المعرفية أكثر مما هو وظيفته الاجتماعية والانفعالية . ذلك أن أهم ما يتضمنه هذا اللون من اللعب هو التعبير الرمزى ، أى تحويل البيئة الطبيعية المباشرة إلى رموز .

وأن الذى يجعل من هذه الرمزية فى التعبير شيئا هاما ، هو أنها الأساس الذى يقوم عليه

كل تفكير ناضج فيما بعد . فالرياضيات والاستدلال المنطقى واللغة وغيرها ، هى جميعا تفكير فى الأفعال والأشياء بطريقة رمزية . ويرى بياجيه أن اللعب الإيهامى هو التحول من النشاط الوظيفى العملى إلى النشاط التصورى ، أى من الأفعال إلى الأفكار . وعلى ذلك فإن السماح لهذا اللون من اللعب أن يزدهر وينمو ، إنما يقدم للطفل فرصة هائلة لكى ينمى قدراته المعرفية التى تمكنه من التفاعل على مستوى تجريدى مع العالم الواقعى فيما بعد . ولنتتبع الآن المراحل التى يسير فيها هذا النوع من اللعب لنرى معنى هذا الكلام .

مراحل اللعب الإيهامى :

يبدأ اللعب الإيهامى فى حوالى سن السنة والنصف من حياة الطفل بعد أن يكون قد اكتمل لديه مفهوم دوام الشيء . وكما سبق أن أشرنا مراراً فإن الطفل ما كان ليستطيع أن يتعامل مع رموز الأشياء بدلا من الأشياء ذاتها إذا لم يكن قد استطاع أن يحتفظ بصور ذهنية للأشياء والأحداث بعد زوالها عن أدراكه الحسى .

على أن ذلك التعامل مع الأشياء كما لو كانت موجودة وليس مع وجودها الفعلى ، يظل فى تلك الفترة معتمداً على الوجود الفعلى لأشياء شبيهة بالأشياء الأصلية (الحقيقية) . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك عند الكلام عن اللعب الإيهامى عند طفل المرحلة السابقة (انظر الفصل الثانى) . فالطفل فى تلك المرحلة يمكنه أن يتظاهر بأنه ينام فيغمض عينيه أو بأنه يشرب من أبريق لعبة ليس به شيء ، أو يتحدث عن طريق الهاتف إذا وجد أمامه هاتف لعبة ، أو يقوم بأى لعب ادعائى آخر مناسب فى حالة وجود لعب تمثل ما يريد أن يدعيه ، كوجود لعب تمثل السيارات أو الأدوات المنزلية أو الدمى التى تشبه الأطفال وهكذا . فعندئذ فقط يمكنه أن يتظاهر بالقيام بنشاط تستخدم فيه هذه الأشياء كما لو كانت حقيقية . كما يتميز اللعب الأدعائى فى تلك المرحلة أيضا (أى عند سن السنتين) بأنه يمثل حركات بسيطة . كالأكل من ملعقة فارغة أو الشرب من فنجان فارغ أو التظاهر بالنوم بإغماض العينين إلخ ...

على أن اللعب الإيهامى بعد تلك الفترة (أى بعد الثانية) يبدأ فى التطور فى اتجاه أكثر تعقيدا . فنجد مع سن الثالثة أن الطفل يبدأ يستغنى عن وجود اللعب المشابهة للأشياء الحقيقية عند تظاهره بالقيام بأى نشاط يريده . فلا يصبح لديه أى مانع من استخدام صندوق مثلا ، بدلا من الحافلة اللعبة ، لكى يتظاهر بقيادة السيارة أو من استخدام العصى بدلاً من الحصان لكى يتظاهر بركوب الخيل وهكذا .

هذا التحرر الجديد من الواقع أو الشبيه بالواقع . يساعد الطفل فى هذه المرحلة أيضا على أن يقوم بعدة أنشطة ، أو بعدة عمليات فى وقت واحد فى أثناء لعبه الإيهامى ، بعد أن كان يقوم بعملية واحدة فقط . فبعد أن كان يتظاهر باغماض عينيه لينام أو بصب الشاى من أبريق فارغ – عملية واحدة فى الوقت الواحد – يصبح فى مقدوره الآن أن يشمل فى نفس السياق الإيهامى عدة عمليات . فعندما يلعب لعبة (رجل الأطفاء مثلا) ، نجد الطفل

بسهولة يجعل من نفسه سيارة الأطفاء والخرطوم والسلم وصفارة الأنذار بل والبيت المحترق نفسه وجميع الأفراد الذين يشتركون فى هذا الموقف سواء كانوا من الضحايا أو المنقذين . ولا شك فى أن هذا التطور الذى يتضمنه الرمز لعدة عمليات معا ، هو درجة من التعقيد فى اللعب الإيهامى تنم عن نمو فى كل من القدرة الحركية والقدرة المعرفية معا . ذلك أن الطفل فى هذه المرحلة تكون قد تكونت لديه القدرة على تصور أحداث معينة بصورة كلية لا جزئية وعلى ذلك يصبح فى إمكانية استدعاء هذا الحدث أو ذاك بكل تفاصيله .

مظهراً آخر من مظاهر التطور فى اللعب الإيهامى ، هو أن الطفل فيما بين الثالثة والرابعة يبدأ فيما نسميه بلعب الأدوار أو اللعب السوسيودرامى . ويصل هذا الاتجاه إلى حده الأقصى فيما بين الخامسة والسادسة . فاللعب الذى كان مجرد تصور أو تظاهر بالاتيان بأفعال غير حقيقية يصبح الآن انساقا معقدة من الأفعال أو الأدوار المتبادلة بين الطفل ورفاقه ، وإبداعا عبقريا للمواد اللازمة لتلك الأدوار ، وسياقاً محكما للدراما التى يقومون بها ، وحبكة لها منسوجة نسجا جيدا . ويعتقد بعض المنظرين أن هذا اللعب الدرامى . وإن كان يزول بعد ذلك كسلوك ظاهرى إلا أنه يبقى كأحلام يقظة وأوهام ملحة طيلة الحياة الباقية (Singer, 1973) .

وربما كان السبب فى ذلك الاختفاء الظاهرى للعب الإيهامى هو أن الصراع بين الواقع والخيال لا يمكن أن يتسع الوقت لحله عن ذلك الطريق ، مع الإبقاء على إمكانية التكيف لمطالب الحياة الواقعية فى نفس الوقت . إلا أن ذلك لا يعنى زوال الخيال من خبرة الفرد الذاتية التى لا تستطيع التخلص من هذا الصراع . وربما كان بقاؤه هذا هو ما يشكل عند بعض الأفراد نوعا من الإبداع ، سواء فى الفن أو فى العلم ، كأسلوب للتوافق مع الحياة الواقعية . وسوف نعرض لدور اللعب الإيهامى فى تنمية الإبداع ، فيما بعد .

فى هذا الطور من اللعب الدرامى يقوم الطفل بإبداع الشخصيات والمواقف التى يجد فيها تعبيراً عن مشاعره الداخلية . فبناء على خبراته الذاتية كإطار مرجعى يبتدع الطفل نسخته الخاصة من شخصية الأم أو الأب أو الرضيع . وعن طريق ابتداعه لتلك الشخصيات يعبر الطفل عن موقعه من الأسرة كما يراه هو . قد يدور الحوار فى المسرحية حول ما يشغله من موضوعات مثل تناول الطعام أو الذهاب للنوم أو الانضباط . أو أى موضوع آخر . على أن الأطفال فى مثل هذا اللون من اللعب لا يتقيدون بما قد يحدث لهم بالفعل ، بل بما يرغبون فى أن يحدث لهم أو ما يخافون من أن يحدث لهم .

كذلك فإن الأطفال سرعان ما يخرجون بالموضوع عما هو مألوف لديهم من مواقف ، ويبدأون فى ابتداع شخصيات لأبطال أو بطلات مما يشاهدونه فى التليفزيون أو يسمعون عنه فى القصص . وقد يودى بهم ذلك بالطبع إلى المبالغة فى الخيال ، فيقومون بأدوار الشخصيات التى تتمتع بالقوى الخارقة مثلا ، ويتصورون أن بإمكانهم الطيران ،

أو الاختفاء عن الأنظار ، أو التحول إلى أشياء أخرى بمعاونة كلمات سرية أو إشارات سحرية . وقد يستمر هذا التوحد ببطل أو بطلة معينة عدة أيام أو حتى عدة أسابيع . وفى هذه الأثناء قد يبدع الطفل عددا من الموضوعات التى تتضمن هذه الشخصيات . وقد يصل توحد الطفل مع هذه الشخصيات إلى الحد الذى قد يحاول فيه أن يأتى ببعض الأفعال التى تقوم بها ، كالطيران مثلا أو القفز إلى أعلى . ولا شك أن الخطورة هنا قد لا تتعلق بما يمكن أن يحدث لتفكير الطفل ، فهذه مرحلة من التفكير ولن تستمر على هذا النحو كما سبق أن أشرنا . ولكن الخطر الحقيقى هو ما قد يصيب الطفل من أضرار جسمية إذا ما حاول أن يقوم بفعل لا يتناسب وطبائع الأشياء . ومن هنا كان لابد من استمرار ملاحظة الآباء لمثل هذا اللعب ، وكذلك مراجعة البرامج التليفزيونية وما يكتب للأطفال من قصص قد تؤثر عليهم تأثيراً ضارا . على أننا سوف نعالج هاتين النقطتين الهامتين بشكل أكثر تفصيلاً فى مكان آخر فيما يلى .

وربما كان أهم الأدوار التى يبتدعها الطفل فى لعبه الإيهامى هذا ، وأشدها تعقيدا وحبكة فى نفس الوقت ، هو دور الصديق الوهمى . وتنبع شخصية ذلك الصديق كلية من خيال الطفل فقد يكون حيوانا أو طفلا آخر أو أى كائن من أى نوع . ولهذا الصديق الوهمى شخصيته الخاصة التى قد تظل ثابتة يوما بعد يوم . فله ميوله الخاصة وله اهتماماته الذاتية وله ما يحب وما يكره ، مما لا يكون بالضرورة مماثلا للخصائص التى يتميز بها الطفل نفسه . وإنه لمن الصعب على الكبار حقا أن يصلوا إلى فهم واضح لذلك الصديق الوهمى .

على أنه مما لا شك فيه أن وجود تلك الصديق الوهمى إلى جانب الطفل يحقق عدداً من الوظائف . فهو يحل محل الأطفال الآخرين عندما لا يكون أحد منهم موجوداً بالقرب من الطفل ، فيؤنس عليه وحدته . وهو بالإضافة إلى ذلك ، الخليل الذى يصطفيه الطفل ويفضى إليه بدقائق مشاعره . وهو فوق هذا وذاك الرفيق الذى يعاون الطفل على وجه الأخص فى معرفة ما هو صواب وما هو خطأ .

إن الأطفال عندما يقعون فى « الأخطاء » ، وليس هذا بالشىء النادر فى حياتهم ، فليس ذلك لأنهم يقصدون أن يكونوا مخطئين بل إنهم ببساطة لم يتعلموا بعد كيف يمنعون أنفسهم عن ذلك الخطأ . وفى ظل الظروف ، يجد الطفل من الصعب عليه أن يتحمل مسئولية هذه الأخطاء إنها بالنسبة له عبء من الشعور بالذنب لا يحتمله . إنه يخشى ، كما سبق أن أشرنا ، أن يفقد حب والديه له . وهنا لا يجد الطفل أنسب من صديقه الوهمى هذا كى يتخذ منه كبش فداء ، فيوجه إليه اللوم على ما ارتكبه من أخطاء ، ويردد عليه عبارات التأنيب والتعنيف : « لكم حذرتك مرات ومرات ألا تفعل ذلك ... ومع ذلك فأنت لا تسمع ، ولا تعبأ بشى ... وتفعل ما يحلو لك ... وكان كلامى هذا يذهب الهواء ... » .

وعندما يواجه الطفل صديقه بمثل هذا التقرير عن سلوكه . فإن ذلك يتضمن لا شك معانى كثيرة . فهو يتضمن أولاً أن الطفل يعرف الفرق بين الخطأ والصواب ؛ ولكنه يتضمن فى نفس الوقت أن الطفل يبذل قصارى جهده أيضا لكى يكون على المستوى الذى يريده له والداه . ولذلك فهو غير مستعد ولا قادر على تحمل المسئولية كاملة عن ذلك التقصير . إنه تضمن كذلك كل ما سبق أن قلناه من حيث التوحد مع الوالد ، ومن حيث تمثل القيم والمعايير التى يفرضها عليه المجتمع ، ومن حيث الحساسية التى تتميز بها هذه الفترة فى علاقة الطفل بأبويه ، ورغبته فى إرضائهما ، وقلقه على مركزه عندهما ، ومعرفته عندما يخطىء بأنه قد أخطأ ، وما إلى ذلك مما ورد فى فصلى النمو الانفعالى والنمو الاجتماعى لطفل هذه المرحلة .

باختصار إذن فإن دور الصديق الوهمى يمكن اعتباره شاهد ودليل واضح على الصراع الذى قد يقع فيه الطفل ، والذى يختلف شدة أو ضعفاً تبعاً لكيفية التنشئة الاجتماعية التى يمر بها ، والذى يجد الطفل فى لعبه لهذا الدور فرصة للتخلص منه بشكل أو بآخر . وما دمنا بصدد المعنى الذى يتضمنه دور الصديق الوهمى فلنحاول إذن أن نتطرق من ذلك إلى مفهوم الدور فى اللعب الإيهامى عند الطفل بشكل عام .

مفهوم الدور بالنسبة للطفل :

إن لعب الأدوار فى الدراما التى يصطنعها الأطفال ، يتضمن بداهة أن الأطفال يعرفون ، بل يتقنون ، أدوارهم من البداية ، أى قبل أن يندمجوا فى اللعبة . وعلى ذلك فمن التجاوز أن نقول إن الأطفال فى لعبهم هذا يكتسبون الخصائص التى تتميز بها الشخصية التى يقومون بتمثيل دورها ، وأن هذا اللون من اللعب يساعدهم على تعلم هذه الخصائص . والأصح من ذلك هو أن نقول إنه إذا كانت هناك ثمة وظيفة يؤديها لعب الأدوار فإن تلك الوظيفة تتمثل فى تعلم الطفل أن هناك شيئا أسمه الدور ، وأن هذه الأدوار قابلة للتبادل ، وأنها تتميز كل منها بخصائص محددة وواضحة ، وأن أداء دور معين يتطلب تعاون الآخرين وإلا لما استطاع الطفل أن يؤدى دوره ، وهكذا .

بعبارة أخرى فإن مفهوم الدور فى اللعب الدرامى لا يتحدد إلا فى ضوء نسيج العلاقات الاجتماعية التى يدخل فيها الطفل فى أثناء لعبه هذا . ولا شك أن الطفل يعتمد فى أداء الدور على خبرته الشخصية ، ولكن ليس معنى ذلك أن تلك الخبرة هى المصدر الوحيد لذلك اللعب .

إن اللعب الدرامى خليط من الواقع والخيال . وإذا صح هذا التعبير فإن معنى ذلك أن اللعب الدرامى هو نوع من التفكير المبدع عند الأطفال فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية .

فانطلاقاً من خبراتهم الشخصية ورغبة منهم فى التعرف على العالم الاجتماعى الذى يعيشون فيه ، ليس فقط بدافع الاستطلاع ولكن أيضا بقصد تحقيق التوافق مع البيئة ، يطرحُ الأطفال . بدرجة كبيرة من التحرر عدداً من الأسئلة الافتراضية والأجابات عليها حول العلاقات المتكاملة .

ماذا يعنى أن يكون الشخص أما (أو أبا) . ما هو الطفل الذى أريد أن أكونه ؟..... وهكذا . وبالرغم من أن الأطفال يصوغون هذه الفروض ، جزئيا على الأقل من واقع خبراتهم الشخصية كما سبق أن ذكرنا ، إلا أنهم يكونون محكومين فى تحديد الدور بما تعارف عليه المجتمع .

ويؤكد هذا التفسير لوظيفة ومفهوم الدور عند الطفل صفات بارزة فى لعب الأدوار :

الصفة الأولى هى المرونة الفائقة فى الانتقال من دور إلى آخر . كما لو كان الأطفال يتلقنون أدوارهم من مجموعة من الأدوار المسرحية المدونة فى سيناريو معين . فالطفلة التى تلعب الآن دور الأم قد تقوم بعد قليل بدور الطفلة أو الطبيبة أو المربية أو غيرها من الأدوار .

على أن ذلك إنما يتم داخل حدود ملامح معينة وواضحة لصاحب الدور . وهذه هى الخاصية الثانية . فعندما تلعب الطفلة دور الأم تجد أن صوتها يصبح حانياً أو حازماً ، وأن

اتجاهها يكون إما آمرا أو ناصحاً ، وأن أشاراتها إما تدل على العقاب أو التقبل . وعندما يقوم الطفل بدور الطبيب تجد أن صوته واتجاهه يتسم بالتسلط والتلقين . أما الطفل فيتسم بالانصياع أو الاستعطاف والرقة فى كل الحالات . وهكذا . فملامح الدور تعكس ما تفعله الشخصيات التى تمثلها الأدوار بشكل دقيق .

ليس هذا فحسب بل إن الطفل الذى يقوم بدور الآخر لابد وأن يكون منسجما مع ما يتطلبه دور الطفل الأول . بعبارة أخرى فإن العلاقة بين الأم والطفل فى الأدوار مثلا ، لابد وأن تكون ممثلة بما تتوقعه « الأم » من الطفل ، وما يتوقعه « الطفل » من الأم . وأحيانا ما ترفض طفلة أن تقوم بدور الأم مع طفلة أخرى ، لأن هذه الأخيرة غير مطيعة مثلا . كما يمكن أن ترفض طفلة أن تقوم بدور الطفل مع « أم » معينة لأنها تضربها ، وهى لا تريدها كذلك . وكأن الطفل هنا يقول : « إننى لا أريدك أما لى لأنك لا تستجيبين لحاجاتى » . والعكس فى الحالة الأولى التى يكون لسان حال الطفلة فيها يقول : « إننى لا أقبل أن يكون ابنى عاقاً متمرداً » .

معنى ذلك أن الطفل فى كل الحالات يتصرف وفى تصوره :

١ - أن هناك أدواراً معينة محددة يختلف الواحد منها عن الآخر .

٢ - أن هذه الأدوار متبادلة بمعنى أن الذى يلعب الآن دور الطفل يمكن أن يكون فيما بعد « أما » ، وإذا كان الطفل الآن مريضا فإنه بإمكانه أيضا أن يكون فيما بعد طبيبا .

٣ - أن التعاون بين الأم والطفل أو المريض والطبيب أو غير ذلك من الأدوار شىء لابد منه لكى تستمر اللعبة .

باختصار إذن فإن الأدوار فى اللعب الأيهامى ، إلى جانب أنها صورة مصغرة لما يجرى فى الحياة ، فهى فرصة فى غاية الأهمية يتعلم منها الطفل معنى الدور فى شبكة العلاقات الاجتماعية ، وليس معناه كشىء مستقل منفصل . كما يتعلم أيضا معنى التكامل بين هذه الأدوار كوسيلة للتوافق فى الحياة الاجتماعية فيما بعد .

اللعب الدرامى والابداع :

عندما يضع الطفل على رأسه (سلطانية) ، أو وعاء طبخ صغير ، فى مقابل الخوذة التى يلبسها رجل المطافى ، عندما يريد الطفل أن يتخذ هذا الدور فى لعبه ؛ أو عندما يعمل من كيس النيلون بالونا يصعد به إلى الفضاء ؛ أو عندما يأخذ قطعة كبيرة من البلاستيك ويربط أحرفها بالحبال لكى يصنع منها مظلة واقية يقفز بها من الطائرة ؛ أو عندما يأخذ فى صف حبات البازلاء فى الطبق على شكل زخرفى قبل أن يأكلها ، فى كل هذه الأحوال

أو غيرها ، يعيد الطفل تنظيم أشياء أو مواد مألوفة لكى يستخدمها فى مواقف أو لأغراض غير مألوفة . ونحن نشاهد هذا كثيرا ، فى حياة الأطفال اليومية فى هذه المرحلة .

وإن استحداث استخدامات جديدة لأشياء أو لمواد مألوفة لهو شكل من أشكال التفكير الإبداعى . والأطفال دائبو البحث عن مواد مألوفة حولهم لاستخدامها أساسا فى لعبهم الأيهامى ، مستكلمين بذلك ما يستلزمه الدور الذى يقومون به من حيث الملابس أو الأدوات أو غيرها ، حتى يتخذ الدور الشكل الأقرب إلى الواقع . وهم يفعلون ذلك بكل بساطة عندما تعوزهم المواد الحقيقية التى تستخدم فى تلك الأغراض . ومعنى ذلك أنه كلما نشط الطفل فى لعب الأدوار كلما دعاه ذلك – تحت الظروف السابقة الذكر – إلى البحث والوصول إلى أفكار جديدة وبعيدة عن المألوف .

وهذا عنصر أساسى من عناصر الابتكار . وعلى هذا الأساس يمكننا أن نعتبر اللعب الدرامى نوعا من التدريب أو مقدمة مرحلية بالنسبة للتفكير الابداعى .

دور الآباء :

هذا التحليل الفرضى للعلاقة بين اللعب الدرامى والابداع . شجع بعض الباحثين على النظر فيما يمكن أن يقوم به الآباء من دور فى تنمية الإبداع عن طريق تشجيعهم للأطفال على اللعب ، (Bishop& Chase, 1971) . وكان منطق هؤلاء الباحثين كالآتى : إذا كان للأبتكار علاقة باللعب ، وكان للعب علاقة باتجاهات الوالدين والظروف المنزلية عامة ، إذن نتوقع أن تكون هناك علاقة بين اتجاهات الوالدين من ناحية ، وبين كل من اللعب والإبداع من ناحية أخرى . بعبارة أخرى فإن الوالدين الذين يشجعان أبناءهما على اللعب يتوقع أن يكون لهما أيضا تأثير على تنمية قدرات أطفالهم الأبداعية ، والعكس بالعكس .

ولاختبار مدى صحة هذه الفروض وضع (بيشوب) و(تشيز) معياراً لاتجاهات الوالدين تتراوح بنوده بين طرفين متناقضين : الطرف الأول يتضمن خصائص سيكلوجية يتصف بها الآباء أطلق عليها (النسق التجريدى) للصفات وهى : تفتح الذهن والقدرة على التكيف ، والبعد عن التزمت وعدم التسلط ، والقدرة على تناول وجهات نظر متعددة ، والقدرة على منح الطفل قدرا من الاستقلالية .

أما الطرف الثانى . وقد أطلق عليه (النسق العينى) فيتضمن : البساطة ، والاستبدادية والتسلطية والعقائدية والجمود والتقليدية ، وبالتالى ضعف القدرة على التكيف (Bishop& Chase, 1971. P 324) .

ولقد أسفر هذا البحث عن نتائج تؤيد صحة الفروض السابق ذكرها . ذلك أن الأمهات اللاتى كانت اتجاهاتهن قريبة من النسق التجريدى كن أميل إلى أمداد الأطفال ببيئة

للعب تستثير لديهم المرونة والاستكشاف والاستقلالية . وفى نفس الوقت ، وجد أن هؤلاء الأطفال أنفسهم كانوا أميل إلى أظهار استجابات أكثر تنوعا وأكثر تعقيدا من غيرهم من الأطفال ، وذلك عند أداء واجب معين . وبالرغم من أن الدراسة لم توضح كيف كان لتنمية القدرة على اللعب عند هؤلاء الأطفال تأثير فى تنمية القدرات الإبداعية لديهم ، إلا أنه كان من الواضح جدا أن أداء هؤلاء الأطفال للواجبات التى عرضت عليهم فى الدراسة ، كانت أشبه بالسلوك المتطلب أداؤه فى المحاولات الإبداعية . بمعنى أن سلوكهم كان يتسم بالجدة والتعقيد والتنوع والمرونة وتحمل التناقض وهى جميعا صفات سلوكية لازمة للابداع .

الظروف البيئية واللعب :

على الرغم من أن اللعب الأيهامى قد اعتبر تقليدياً كمظهر حتمى بين مظاهر النمو ، إلا أن الدراسات العبر- ثقافية قد أوضحت أنه لا ينمو فى جميع الثقافات بنفس الدرجة من الازدهار . فبعض المجتمعات تشجع اللعب الأيهامى فى حين أن مجتمعات أخرى تمارس ضغوطاً قوية على مثل ذلك النوع من اللعب .

وإلى جانب الظروف الثقافية كعوامل مؤثرة فى درجة ازدهار اللعب الأيهامى عند الأطفال ، أثبتت الدراسات المقارنة أن هناك فروقاً فى هذه الناحية بين الفئات الاقتصادية والاجتماعية المختلفة . وترجع هذه الفروق إلى توفر مواد اللعب أو عدم توفرها بالنسبة لهذه الفئات . فلقد وجد بالفعل أن المساحات المتوفرة للعب فى خارج المنزل ، وكذلك وجود أجهزة ومواد معينة للعب ، هى أشياء لا يمكن الاستغناء عنها لكى يزدهر اللعب عند الأطفال . هذا ويفضل الأطفال اللعب بالأجهزة المعقدة على اللعب بالأجهزة البسيطة .

كذلك وجد أن الأطفال بعد مرور فترة معينة فى ساحة اللعب ، يزداد اتصالهم ببعضهم البعض أكثر من اتصالهم بأجهزة اللعب . ذلك أنهم يجدون فى المشاكسات والشجار (سواء الحقيقى أو المفتعل) من التجدد والمفاجأة والتحدى ما يجذب انتباههم بدرجة أكبر .

ومن العوامل الثقافية والأوضاع الاجتماعية الاقتصادية والظروف المنزلية إلى الظروف الفردية للطفل . من هذه الظروف ، الحالة الانفعالية . فلقد وجد أن اللعب يكون أميل إلى الظهور عندما لا يكون الطفل واقعاً تحت تأثير دوافع بيولوجية أو انفعالية قوية . فبالرغم من أن بعض اللعب يعبر عن حالات من القلق والدوافع العدوانية ، إلا أن التوتر الزائد ، مع ذلك ، قد يعوق الطفل عن اللعب . فالطفل قد يعزف عن اللعب تحت ظروف الأحباط أو الانفصال عن الحاضن مثلا (خاصة فى حالة صغار الأطفال) . ولقد وجد « مندل » (Mendel, 1965) أن هناك علاقة بين مستوى القلق من ناحية وبين بحث الطفل عن الجديد أو تجنبه من ناحية أخرى . فإذا كان مستوى القلق منخفضا عند الطفل فإنه يكون عندئذ

أميل إلى استطلاع اللعب الجديدة مما إذا كان يعاني من مستوى مرتفع للقلق . وعليه فإن من الواضح أن الحالة الانفعالية المعتدلة عند الطفل تعتبر أساسا ضروريا للعب سعيد فعال .

اللعب وشخصية الطفل :

وإذا كانت الحالة الانفعالية تؤثر فى اللعب فإن ذلك يحدث بشكل مؤقت . إلا أن تأثيراً أكثر دواما قد يترتب على سمات عامة معينة فى شخصية الطفل . وبوجه عام فإن شخصية الطفل تتفاعل مع شخصية الرفاق ، ومع البيئة ، ومع مواد اللعب المتاحة ، لكى يتجلد بناء على هذه العوامل جميعا ، مسار اللعب ، فلقد وجد « سنجر » (Singer, 1961) أن الطفل ذا الخيال الخصب يمكن أن يجلس بهدوء لمدد أطول من تلك التى يمكثها الطفل ذا القدرة الأقل من حيث التخيل . بعبارة أخرى فإن الطفل الهادىء من الناحية المزاجية تكون فرصته أوسع للقيام بعملية تخيل أشد خصوبة وأطول مدى من الطفل غير المستقر . من هذه الناحية . وقد توصل « سنجر » إلى هذه النتيجة بناء على تجربة ظريفة أجراها على مجموعتين من الأطفال : مجموعة ذات درجة عالية من الخيال والأخرى ذات درجة منخفضة من الخيال . وكان قد بنى تقديره ذا على أساس الأجابة على بعض الأسئلة التى وجهها إلى الأطفال وأقام مقابلات معهم . وقد قامت التجربة على أساس أيداء الباحث رغبته فى اختيار رجال الفضاء الذين يكون بإمكانهم أن يمكثوا مدة طويلة فى وحدة تامة أثناء قيامهم بالرحلات الفضائية . وبعد هذه المقدمة طلب من الأطفال أن يجلسوا هادئين لمدة ١٥ دقيقة منبها أن الذى يمل قبل هذه المدة عليه فقط أن يعطى أشارة بذلك . وقد وجد الباحث أن الأطفال الذين مكثوا أطول مدة ممكنة هم أولئك الذين كانوا يقومون بعمليات تخيل متطورة كالعد التنازلى وتصور انطلاق الصاروخ وإدارة عجلة وهمية للقيادة وهكذا .

وعلى العموم كانت المدة التى مكثها الفريق ذو القدرة العالية على التخيل أطول من تلك التى مكثها الفريق ذو القدرة المنخفضة .

الهدوء والصبر أذن صفتان أساسيتان من صفات الشخصية التى ترتبط بالقدرة على التخيل . وترتبط القدرة على التخيل كذلك ببعض متغيرات أخرى مثل : كون الطفل أقرب التصاقا بأبويه من الناحية الانفعالية ، وخاصة بالوالد ، وكونه الأكبر سناً فى الأسرة (فى حدود هذه المرحلة بالطبع) . قد وجد أيضا أن للوالدين دوراً كبيراً فى تنمية القدرة على التخيل عن طريق تشجيعهما والاهتمام بها . هذا وقد وجدت « بولاسكى » (Polaski, 1974) وكذلك « سنجر وسنجر » (Singer& Singer, 1974) أن هناك ، كما سبق أن أشرنا ، ارتباطا كبيراً بين القدرة على التخيل من ناحية ، والتفكير الأبداعى والمرونة فى التفكير من ناحية أخرى . وكذلك وجد أن الأطفال ذوى القدرة المنخفضة على التخيل

يكونون أكثر عدوانية من الناحية البدنية ، من الأطفال ذوى القدرة العالية على التخيل . وقد استنتج من ذلك أن القدرة على التخيل قد تساعد الطفل على السيطرة على دوافعه العدوانية . وباختصار فإن شخصية الطفل بشكل عام ترتبط ارتباطا وثيقاً بمدى ازدهار اللعب الأيهامى لديه .

خاتمة :

وهكذا نجد أن اللعب الأيهامى إلى جانب أن له أمكانات علاجية بالنسبة للمشكلات التى يعيشها الطفل فى حياته الواقعية ، إلا أنه أولا وقبل كل شىء يعتبر جزءاً أساسياً وطبيعياً من عملية النمو لابد أن يمر به الطفل قبل أن يصبح كبيراً . ولقد رأينا كيف أنه له علاقة قوية ووثيقة بنمو مهارات التواصل المختلفة ، وبالصبر ، وبالقدرة على التركيز والانتباه ، وبالمرونة وبالابداع ، وبالتخيل .

وكما أشرنا إلى مدى حساسية العلاقة العاطفية بين الطفل ووالديه فى هذه المرحلة . ولذلك فإن أشارة خفية منهما يمكن أن تعمل على كف أو قمع هذا المصدر الغنى للنمو والألهام . فقد يقلق بعض الآباء من أن طفلهم يقضى وقتا طويلاً فى اللعب الأيهامى بدلاً من الأتصال بالأطفال الآخرين . وقد يقلق البعض الآخر من أن طفلهم يقضى وقته كله فى اللعب بدلاً من العمل أو النشاط الجاد ، ولكن ذلك القلق ، كما سبق أن أشرنا هو قلق فى غير محله . وعلى العكس فإن الآباء فى أمكانهم أن يبذلوا جهداً واعياً لتسهيل نمو هذا اللون من اللعب ، وذلك دون ما خوف أو قلق . وبإمكانهم أن يفعلوا ذلك عن طريق تقييمهم للتخيل ، وخلق الفرص للطفل لكى يقضى وقته فى هذا النشاط الابداعى ، سواء كان وحيداً أو مع آخرين ، تبعا لما يرغب . وفى أى الحالات ، فإن الرحلات التى يقوم بها الطفل فى الخيال ، قد تكون واحدة من أول وأحسن الوسائل التى يستطيع بها ، بشكل وقتى وليس بشكل دائم ، أن يتجاوز مجال السلطة الأبوية ، ويعيش فى مغامرات أبداعية ، سواء كان وحيداً أو مع آخرين ، محققا بذلك ، ولو مؤقتا ، بعضا من الاستقلالية المنشودة .

الفصل السابع عشر

رعاية طفل ما قبل المدرسة

* مقدمة
* تنمية الاستقلالية والمبادأة
* اتجاهات معوقة للنمو السوي في الثقافة العربية
* الطفل والتليفزيون
* طفل الحضانة والرعاية اليومية
* الضبط في مواقف العدوان
* في مواقف الجنس
* مشروع في التربية الجنسية

الفصل السابع عشر
رعاية الطفل فى مرحلة ما قبل المدرسة
تنمية الاستقلالية والمبادأة
وتجنب الخجل ومشاعر الذنب

مقدمة :

إذا رجعنا إلى ما سبق أن عرضناه فى الفصول السابقة ، نجد أننا قد انتهينا بشكل عام إلى حقائق أساسية هامة هى :

١ - أن دوافع أساسية تسيطر على سلوك الأطفال فى هذه المرحلة ، هى : الدوافع إلى الاستقلالية والمبادأة وإظهار الذاتية والشعور بالكفاءة .

٢ - أن الممارسات التى يتبعها الآباء فى أثناء التنشئة الاجتماعية للطفل قد تؤدى به غالباً إلى الوقوع فى صراع وتناقض بين هذه الدوافع من ناحية ، وبين الخوف من العقاب على سلوكه (بناء على هذه الدوافع) من ناحية أخرى .

٣ - أن نمو الطفل فى جميع مظاهره : المعرفية والحركية والانفعالية والاجتماعية يتأثر بمدى قدرتنا على إشباع تلك الدوافع لديه ، وتجنبنا إياه الوقوع فى تلك الصراعات .

ومن هنا نستطيع أن نحدد أهداف الرعاية فى هذه المرحلة فى الإجابة على الأسئلة التالية :

١ - كيف تنمى الإستقلالية والمبادأة وغيرهما من دوافع وحاجات أساسية عند الطفل ؟

٢ - كيف يمكن أن نجنب الطفل الوقوع فى صراعات قد تكون مدمرة لنموه النفسى فيما بعد ؟

٣ - ما الذى يمكن أن يترتب من آثار على النمو النفسى والاجتماعى للطفل إذا فشلنا فى تحقيق الهدفين السابقين ؟

وسوف نحاول أن نجيب على هذه الأسئلة فى الفقرات القادمة ، بتناول عملية التنشئة الاجتماعية للطفل فى الثقافة التى نعيش فيها ، ذاكرين إيجابياتها وسلبياتها ، وأثر ذلك كله على النمو النفسى الاجتماعى للطفل العربى .

كما سنتناول إلى جانب ذلك ظروفاً أخرى يتعرض لها الطفل سواء فى خارج المنزل أم فى داخله ، مما لا يمكن إغفال أثره فى تنشئته الاجتماعية . ومن أهم تلك الظروف مشاهدة التلفاز (التليفزيون) والذهاب إلى الحضانة أو رياض الأطفال . ذلك أن الكلام عن رعاية الطفل فى هذه المرحلة لا يكتمل دون مناقشة الآثار التى يمكن أن تترتب على تلك الظروف .

تنمية الاستقلالية والمبادأة :

إذا كان الدفاع الأساسى للنمو هو شعور الفرد بالكفاءة والسيطرة على البيئة ، وإذا كان شعور الطفل فى هذه المرحلة باستقلاليته وقدرته على المبادأة . هو وسيلته المثلى لتحقيق ذلك الدافع الأساسى ، لذا كان أول ما نهتم به هو : كيف ننمى الاستقلالية والمبادأة لدى طفلنا فى هذه الفترة الحساسة من نموه ؟

الواقع أنه ليس أيسر على الآباء من تنمية الاستقلالية عند أطفالهم فى هذه المرحلة بالذات ، ذلك أن أطفال هذه الفترة – كما سبق أن رأينا – يميلون بطبيعة نموهم إلى الأستقلال والانطلاق ، وتقليد الكبار فى كل ما يقومون به من نشاط نمطى (روتينى) هو جزء من حياتهم اليومية . بل إن إصرارهم على ذلك قد يصل فى بعض الأحيان إلى حد العناد ، والرغبة فى تحطيم جميع العوائق التى قد تقف حائلاً فى سبيل وصولهم إلى ذلك الهدف .

إذن فإن رغبة الآباء الطبيعية ورغبة الأطفال التلقائية تلتقيان بسهولة عند ذلك الهدف – وهو تنمية الاستقلالية عند هؤلاء الأخيرين – على أن هناك متغيرات هامة لابد من أخذها فى الاعتبار عند الكلام عن رغبة الآباء فى تنمية الاستقلالية عند أطفالهم . أحد هذه المتغيرات هو التوقيت الذى يتوقع فيه الآباء من أبنائهم إنجاز واجبات معينة . ومتغير آخر هو الأسلوب الذى يعامل به الطفل إذا فشل فى إنجاز تلك المهام أو الواجبات . إن هذه المتغيرات لها تأثير كبير فى نمو الاستقلالية المنشودة . وإن لم يكن هناك وعى بذلك من جانب الآباء فى كثير من الأحيان .

فقد يتوقع بعض الآباء من أبنائهم أن يبرهنوا على أنهم قد أصبحوا قادرين على الاستقلال ، والضبط فى مرحلة متقدمة أكثر من اللازم . وإذا فشلوا فى ذلك كان العقاب من نصيبهم . والبعض الآخر من الآباء قد لا يطلب من أطفاله سوى القليل من السلوك الاستقلالى ، ويظل مستمراً فى مساعدتهم لمدة طويلة ، حتى بعد أن يصبحوا قادرين على أداء تلك الواجبات بأنفسهم .

على أن هناك فريقاً ثالثاً من الآباء ، لا يطلب من أطفاله القيام بسلوك استقلالى إلا فى « الوقت المناسب » (أى حين يظهرون رغبتهم فى ذلك) ، ويكافئهم على نجاحهم فى أداء تلك الواجبات بدلا من عقابهم على الفشل فيها . وقد أثبتت الدراسات

(Winlerbottom, 1958) أن هذا الأخير هو الأسلوب الناجح فى التدريب على الاستقلال . ذلك أنه يؤدى إلى رفع مستوى الدافع إلى الحصول على النجاح . وبالتالى فإنه يؤدى إلى توسيع حدود قدرات الطفل وإنجازاته . على أنه من الضرورى هنا أن نوجه انتباه الآباء إلى أن يكونوا شديدى الحرص ، على ألا يؤخذ تأكيدهم على الاستقلالية بأى معنى آخر من ناحية الطفل ، كأن ينظر إليه الطفل مثلاً على أنه رفض من ناحية الوالدين . وتلافياً لحدوث سوء الإدراك هذا ، ينصح الأبوان بأن ينتظرا حتى يبدى الطفل رغبته فى القيام بأداء واجب ما بنفسه ، ثم يشجعانه على ذلك ويكافئانه بسخاء على نجاحه فى مثل هذا الأداء . ويتطلب هذا من الأبوين أن يكونوا صبورين ، كما سبق أن أشرنا فى بداية هذا الباب (انظر المدخل) . ومهما كان هناك من أمر الأداء الذى يقوم به الطفل ، فإن تجنب العقاب ، أيا كانت صورته ، أمر يجب أن يلتزم به الآباء بدون استثناء ، مكتفين فقط بتشجيع النجاح .

وتأكيداً لصدق هذا التحليل يصح أن نورد بحثاً قامت به « بومرنيد » (Baumrind, 1967) عن علاقة الاتجاهات الوالدية من ناحية ، ونمو الشخصية وخصائص السلوك الاجتماعى من ناحية أخرى . وقد أجرت بومرنيد بحثها على مجموعات من أطفال مدارس الحضانة ووجدت الآتى :

١ — أن الأطفال الذين يتميزون أكثر من غيرهم بالاعتماد على النفس والضبط والاستقلالية ، هم أولئك الذين يقوم آباؤهم بممارسة الضبط عليهم ، ويطلبون منهم أداء واجباتهم دون أن يغفلوا عن إشعارهم دائما بحرارة العاطفة نحوهم ، وتقبلهم كما هم ، وتشجيعهم باستمرار فى كل مرة ينجحون فيها فى أداء الواجبات المطلوبة منهم . وقد سمت « بومرنيد » هذا الاتجاه باتجاه « الحزم » . والآباء من ذوى هذا الاتجاه لا يكتفون فقط بأن يشجعوا أطفالهم على ما يجب عمله ، بل يتابعون أيضا تنفيذ أبنائهم لواجباتهم ، ولما يجب عليهم أن ينجزوه . وهم إذ يفعلون ذلك فإنما يفعلونه فى جو عائلى يتميز بحرارة العاطفة وبعلاقة تقوم على أساس من التقبل ، لا الرفض أو النبذ أو الإهمال أو التعالى . باختصار فى جو يسوده استعداد الوالدين ، لتقديم حاجات أطفالهم على حاجاتهم الشخصية إذا ما حدث تعارض بين هذه وتلك .

٢ — أما الأطفال الذين تميزوا نسبياً بعدم الثقة فى أنفسهم وبالانعزالية ، كانوا أقل من غيرهم من حيث إمكانية الاعتماد عليهم ، ومن حيث القدرة على الضبط فكان آباؤهم :

(أ) إما من ذلك النوع الذى يمارس ضبطاً متشدداً على أبنائهم ، مع كونهم فى نفس الوقت على درجة أقل من حيث حرارة العاطفة ، وعلى درجة أكبر من حيث الاغتراب والتباعد بالنسبة لأطفالهم . وهؤلاء دعتهم الباحثة « بالمتسلطين » .

(ب) وإما ذلك النوع الذى ، وإن كان يتميز بحرارة العاطفة ، إلا أنهم لا يطلبون من أبنائهم أن يقوموا بأى ضبط أو أداء للواجب ، وقد يقومون عنهم بذلك . وهؤلاء دعتهم الباحثة « بالمتساهلين » .

التسلطية إذن بالمعنى السابق الذكر ، وكذلك التساهل والرعاية الزائدة تشكل اتجاهات والدية عامة معوقة لنمو الاستقلالية عند الطفل ، والآن لنرى إلى أى مدى تشيع هذه الاتجاهات فى الثقافة التى نعيش فيها .

اتجاهات معوقة للنمو السوى فى الثقافة العربية :

الواقع أن الملاحظ المتأمل فى الثقافة العربية يجد أن بعداً أساسياً من أبعاد التنشئة الاجتماعية للطفل هو تطبيعه على الأنصياع لتوقعات الكبار ، سواء أكان ذلك عن طريق التسلط أم عن طريق الرعاية الزائدة . ولقد سجل هذه الملاحظة الكثير من البحوث التى أجريت فى الوطن العربى . ففى بحث أجرى على ألف أسرة مصرية من أقصى الجنوب إلى أقصى الشمال فى قطاعات الريف والمدينة ، ومن الفئات الأكثر حظاً من الناحية الاقتصادية والاجتماعية إلى الفئات الأقل حظاً ، وجد الباحثون « إسماعيل ، وإبراهيم ، ومنصور ، ١٩٧٤) « أن قيمة الفرد ومكانته متحددتان فى المقام الأول بعوامل كالسن والجنس ، لا بما يسهم به من نشاط ، أو بما يتحمله من مسئوليات ، مما يؤيد بناء شخصيات جامدة متسلطة ، ولا يساعد على تدعيم صفات مثل الأنطلاق والتحرر والعمل الإيجابى المنتج » . و« أن السلطة فى الأسرة تتركز فى فرد هو الأب (أو بديله) مما يخلق جواً استبدادياً (اتوقراطياً) يعطل تنمية القدرات المختلفة للفرد ويدعم الانصياع والسلبية » (ص ٣٩١)، كذلك وجد الباحثون أن الأسلوب الأكثر شيوعاً ، الذى تستخدمه السلطة لكى ينصياع الصغير لتوقعات الكبار هو أسلوب العقاب بأشكاله المختلفة (العقاب البدنى عند آباء الطبقة الدنيا على وجه الأخص ، وإثارة الألم النفسى عن طريق التهديد بالحرمان من الحب والعطف وغير ذلك من مثيرات القلق عند آباء الطبقة المتوسطة) ، « نفس المرجع » .

وقبل ذلك كان « عمار » قد لاحظ فى دراسته للقرية المصرية « سلوا » أن هدف التنشئة هو أن تخلق لدى الطفل الطاعة والأدب (Ammar, 1954) والطفل المؤدب هو الذى يطيع والديه ، ولا يلعب إلا فى المساء ، أو لا يلعب إطلاقاً ، كما أن الأولاد أو البنات يكونون مؤدبين حين لا يختلطون ببعضهم البعض . وتؤكد التنشئة الاجتماعية على سلطة من هم أكبر من الطفل وتطلب منه أن يطيعهم . أما الأساليب التى تستخدمها الأسرة فى التنشئة فهى :

١ – خلق الخوف لدى الطفل بواسطة كائنات خرافية .

٢ – استخدام العقاب البدنى (نفس المرجع) .

. وتكشف الدراسة المقارنة التى قام بها « دينيس » على ما يتلقاه كل من أطفال لبنانيين (عرب) وأرمن ويهود وأمريكيين يدرسون فى مدارس بيروت ، من مديح على أفعال معينة ، أن نسبة أكبر من الأطفال اللبنانيين كانت تتلقى المديح لكونهم مؤدبين ومطيعين ، وأن الآباء والمدرسين اللبنانيين كانوا يمتدحون التلميذ الذى يظل ساكناً ولا يقوم بإحداث ضوضاء . (Dennis, 1957)

وفى بحث يهدف بشكل عام إلى التعرف على الأنماط السابقة السائدة للاتجاهات الوالدية لكل من الآباء والأمهات الكويتيين توصل « القرشى » إلى النتيجة العامة التالية : « إن أتجاه التذبذب يعتبر من أكثر الاتجاهات غير السوية ارتفاعاً ... وكذلك اتجاه التسلط ... كما يعتبر اتجاه الحماية الزائدة أيضا مرتفع نسبياً ... » (القرشى ، ١٩٨٥ ص) .

وهكذا يسود الاتجاه التسلطى فى التنشئة (ضمن اتجاهات غير سوية أخرى) فى كثير من الأسر العربية ، إن لم يكن فى أغلبها ، فى البلدان العربية (Prothro, Patal. 1973) و(1970) ولا غرو فالآباء أنفسهم يرزحون تحت عبء التسلطية كقيمة فى الثقافة العربية ، تمتد إلى أبعد من الأسرة لتشمل الحياة الاجتماعية والسياسية ووسائل الإعلام وغيرها من الجوانب الأخرى للثقافة بوجه عام (Prothro Melikian, 1953) و(Melikian, 1959) ويكاد يكون نمط هذه التسلطية واحداً فى جميع البلاد العربية على اختلاف ثقافاتها الفرعية . ولا يخفى ذلك كثيراً على الملاحظ المشارك من المتخصصين فى العلوم الاجتماعية ، كما أن الكتاب والمفكرين لا يكفون عن التنبيه إليه وإلى خطورته على مستقبل الأمة .

والسؤال الآن هو : ما هو تأثير هذه الاتجاهات السلبية للتنشئة الاجتماعية ، على النمو النفسى الاجتماعى للطفل ، ونمو شخصيته مستقبلاً ، فى الوطن العربى ؟ الواقع أن الأبحاث السيكلوجية العلمية قد بدأت تظهر فى السنوات الأخيرة فقط للإجابة على هذه الأسئلة . ولقد كانت نتائجها متفقة مع التوقعات النظرية فى هذا المجال . فلقد وجد « عبد الحليم » مثلاً ، أن هناك علاقة عكسية على مستوى دال أحصائياً ، بين الاتجاهات اللاسوية للآباء والأمهات ممثلة فى التسلط والإهمال والألم النفسى والتذبذب ، وبين القدرة على التفكير الابتكارى لدى التلاميذ والتلميذات (عبد الحليم ، ١٩٧٧ مذكور فى سليمان ١٩٨٥) . كذلك وجد سليمان (١٩٧٣) « أن تلميذات المدارس الثانوية يشعرن بالحرج من الغرباء ، ويتجنبن الناس ويكرهن النشاط الاجتماعى ، ويصعب عليهن القيام بعملهن عندما يشعرن بمراقبة الناس لهن ، كما عبرن عن حالات من العصبية والخجل والارتباك ، وعدم الاهتمام بالاتصال الاجتماعى . وقد اتفقت هذه النتائج مع ما وجدته منيرة حلمى (١٩٦٥) التى

كشفت عن وجود حالات من الخجل والارتباك والحساسية . كما وجد سليمان أن أولاد المدارس الثانوية المصرية يتصفون بهذه الصفات السابقة أكثر مما يتصف بها أقرانهم الأمريكيون (Soliman, 1967) (مذكور فى سليمان ، ١٩٨٥) .

والآن ، وبعد أن رأينا كيف أن الاتجاهات اللاسوية فى التنشئة يترتب عليها نتائج سلبية فى نمو شخصية الطفل العربى فيما بعد . وبعد أن عرفنا كيف يمكن أن تكون رعايتنا للطفل فى موقف الاستقلال إذا كان له أن ينمو نمواً سوياً فى هذا الاتجاه ، ننتقل الآن إلى بيان أثر الممارسات الوالدية على شخصية الطفل فى المواقف الحساسة الأخرى ، وهى مواقف ضبط العدوان والجنس ، وذلك حتى تتم لنا الصورة السوية للرعاية من حيث الممارسات الوالدية أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . وسوف نعتمد على رصد تلك الممارسات وأثرها فى تكوين شخصية الطفل ، على ما أسفر عنه البحث السابق الذكر (إسماعيل وإبراهيم ومنصور ، ١٩٧٤) . وهو ما نرجئه إلى نهاية هذا الفصل بعد أن نكون قد عالجنا بعض الظروف الأخرى التى يتعرض لها طفل هذه المرحلة .

الطفل والتليفزيون :

لا شك فى أن التليفزيون قد أصبح اليوم أداة هامة ، ليس فقط فى المجال الإعلامى ، ولكن أيضا كعامل من العوامل ذات التأثير البالغ فى التنشئة الاجتماعية للطفل . فلم يعد التليفزيون ، بعد ، من الكماليات فى بيت الرجل العادى بل أصبح وجوده من الانتشار ، بحيث لا يمكن إغفال تأثيره على كل من الصغير والكبير سواء بسواء . ومع ذلك لا نجد من الأبحاث – فى حدود علمنا – ما يشفى غليل الباحث العلمى فى معرفة درجة تأثير تلك الآلة الخطيرة ومداه بالنسبة لطفل هذه المرحلة فى وطننا العربى . وعلى هذا الأساس سوف يكون اعتمادنا على ما أجرى من بحوث فى العالم الغربى ، ومنها نستطيع أن نتصور ما يمكن أن يحدث بالنسبة للطفل فى الوطن العربى .

ما الذى يفهمه طفل ما قبل المدرسة مما يعرضه التليفزيون ؟ فى إحدى الدراسات عرض على مجموعة من الأطفال الإنجليز شريط من الصور المتحركة عن « هرقل » . وقد تعمد الباحث أن يوقف الشريط فى قمة المسرحية (الدراما) ، عندما كان هرقل فى خطر من وقوع حجر ضخم عليه (Noble, 1975) . وعندما سئل الأطفال (وكانت أعمارهم من الخامسة فأقل) ، عما إذا كانت القصة قد انتهت ، أجاب ثلاثة أرباع هؤلاء الأطفال بنعم . وفى دراسات أخرى عرض على الأطفال فى هذه المرحلة شريط بسيط عن العرائس (الدمى) ، ثم طلب منهم أن يرتبوا اثنتى عشرة صورة من صور الشريط تبعا لخط سير القصة المعروضة فيه ، فكانت النتيجة أن معظم الأطفال لم يستطيع أن يضع أكثر من صورتين فى الترتيب الصحيح (Noble, 1975) .

وإذا تذكرنا الخصائص المعرفية لطفل هذه المرحلة ، فإن هذه النتائج لا تبدو غريبة . ذلك أن الطفل فى هذه المرحلة – كما سبق أن أوضحنا – لا يستطيع أن يتخذ وجهة نظر شخص آخر غير نفسه (انظر الفصل السادس من هذا الكتاب) . وعلى ذلك فهو لا يستطيع أن يضع نفسه فى موقف شخصية ما من الشخصيات المعروفة عليه ، حتى يمكنه أن يستشف نوايا ودوافع تلك الشخصية . كذلك فإنه لا يستطيع أن يربط بين أدوار الشخصيات المختلفة كل منها بالآخر . وعليه فإن ما يدركه الطفل مما يعرض عليه فى هذه الأفلام لا يعدو كونه مجموعة من الأحداث المتتابعة بغير ارتباط ، وليس قصة فى سياق واحد لها بداية ووسط ونهاية . ذلك أن القدرة على تتبع خط سير قصة معينة ، لا تبدأ قبل حوالى سن الخامسة . وعندما يصل الطفل إلى سن الثامنة أو التاسعة فإنه عندئذ يستطيع أن يتتبع تفاصيل قصة بسيطة ذات أحداث عينية (واقعية) (Collins& Duncan, 1984) .

وطفل ما قبل المدرسة ، وإن كان يفتقر إلى القدرة على تتبع سياق القصة ويسىء فهم ونوايا ودوافع شخصياتها ، إلا أنه مع ذلك ينبهر ببعض الشخصيات التى تعرض عليه ، ويميل إلى تقليدها . وقد سبق أن أشرنا إلى ذلك عندما تحدثنا عن « التقليد » وعند معالجتنا لموضوع اللعب . فالأبطال من أمثال الرجل الخارق « السوبرمان » و« المرأة الساحرة » لا تتطلب من الطفل « قراءة » دقيقة لنواياها . فهى تعلن بصراحة عن نيتها فى « القضاء على الشرير » . كما أن قدرتها وقوتها دائما ما تكونان هما الرابحتين . وكما سبق أن أشرنا فى الحديث عن اللعب ، فإن ميل الأطفال إلى تقليد تلك الشخصيات فى اللعب الأيهامى يرجع إلى شعورهم بالعجز وقلة الحيلة فى الحياة الواقعية . ولذلك فإن خطر تقليد هذه الشخصيات ، دون حرص ، أمر وارد باستمرار لدى أطفال هذه المرحلة .

على أنه حتى قبل أن يخترع التليفزيون ، فإن الأطفال كانوا يستقون النماذج التى يقلدونها فى ألعابهم من القصص التى كانت تحكى لهم أو تقرأ عليهم . فلطالما قلد الأطفال فى لعبهم الإيهامى شخصيات مثل « أمنا الغول » أو « الشاطر حسن » أو غير ذلك من الشخصيات الخرافية خارقة القوة . والكثير من القصص سواء فى الأدب الشعبى أو فى الأدب الغربى يحتوى على العنف والعدوان . ففى قصة « ذات الرداء الأحمر » مثلا ، يأكل الذئب الطفلة الصغيرة وجدتها معا ، وإن كانتا فى النهاية تنقذان على يد قاطع الأشجار الذى يفتح بطن الذئب ويخرجهما منه سالمتين . وفى قصة « الأميرة والأقزام السبعة » ترسل الملكة الشريرة إلى الأميرة بتفاحة مسمومة فتأكلها الأميرة وتذهب فى إغماءة ما قبل الموت ، لو لم يأت « الأمير » فينقذها فى اللحظة الأخيرة . ولعل القارىء – إذا عاد بذاكرته إلى الوراء – يتذكر العديد من أمثال تلك القصص التى كان يستمع إليها وهو صغير ، قصص مليئة بالخوف والفزع ، والعنف والعدوان . فهل العنف والعدوان اللذان يعرضان فى التليفزيون أشد ضررا على الأطفال مما كانت عليه تلك القصص ؟

توحى الأبحاث بأن الإجابة على هذا السؤال هى : نعم ، بالنسبة لصغار الأطفال ، أى الأطفال فى المرحلة التى نحن بصددها هنا . فالصور الحية كاملة الألوان ، والقريبة جدا من الواقع الذى تصوره شاشة التليفزيون ، هى قطعا أشد تأثيرا ، بكثير من الكلمات (Hayes& Birnbaum, 1980) . ومن ناحية أخرى فإن المدة التى يقضيها طفل ما قبل المدرسة أمام التليفزيون هى أطول بكثير من المدة التى يقضيها الوالدان معه فى سرد القصص . وأخيرا فإن عدد المناظر التى تصور العنف والعدوان بالتليفزيون ، أكثر بكثير مما تصوره القصة المروية .

ولقد سبق أن عرضنا للتجارب التى قام بها « باندورا » وآخرون ، وعرضوا فيها أفلاما ، على أطفال فى سن الروضة ، تمثل نموذجا عدوانيا ، ورأينا كيف أن الأطفال الذين شاهدوا هذه الأفلام أظهروا من الاستجابات العدوانية (تقليدا لهذا النموذج) أكثر بكثير مما أظهره الأطفال الذين لم يشاهدوا هذه الأفلام (انظر الفصل الثامن من هذا الكتاب) . لقد كانت تجارب باندورا هذه من أول الأبحاث التى أظهرت الأثر الذى يمكن أن تتركه أفلام العنف عفى التليفزيون على سلوك الأطفال . وفى دراسة أخرى اختارت مجموعة من الباحثين أزواجا من الأطفال المتساوين فى مقدار ما يظهر عليهم من سلوك عدوانى فى فناء المدرسة (Steur et al., 1971) . ثم أخذ الباحثون واحدا من كل زوج وجعلوه يشاهد أفلام تليفزيونية مختلفة مليئة بأعمال العنف ، لمدة أحد عشر يوما متتالية . أما الأفراد الآخرون من كل زوج فكان يعرض عليهم فى نفس الفترة برامج خالية من العنف . وعندما لاحظ سلوك هؤلاء الأطفال مرة أخرى فى فناء المدرسة ، وجد أن الطفل الذى شاهد أفلام العنف قد أصبح أكثر عدوانية من زميله الذى لم يشاهد هذه الأفلام . ولقد أظهر نفس النتيجة بحث آخر أكثر حداثة من كل البحثين السابقين (Singer& Singer, 1980) .

وهكذا يبدو بالفعل أن هناك تأثيراً واضحا على سلوك الأطفال فى مرحلة ما قبل المدرسة ، من مشاهدة أفلام العنف والعدوان ، المعروضة بالتليفزيون ، وأن هذا التأثير يبدو على الأقل فى المدى القصير لسلوك هؤلاء الأطفال . والواقع أنه لم يحدث تتبع لمثل هذا التأثير على المدى الطويل . ولا شك فى أننا لا نزال بحاجة إلى الأبحاث التى تقوم بهذا التتبع . على أنه حتى قبل قيام هذه الأبحاث ، فإن الموقف يقتضى منا شدة العناية باختيار البرامج التى تعرض على الأطفال عن طريق التليفزيون . ولتكن هناك لجنة متخصصة تكون مهمتها ليس فقط إجازة بعض البرامج ، وعدم إجازة البعض الآخر ، ولكن ، أيضا ، العمل على رسم البرامج التى تساعد على تحقق الدور الإيجابى للتليفزيون فى عملية التنشئة الاجتماعية . فلقد أثبتت الأبحاث أيضا أن البرامج التى ترمى إلى تنمية اتجاهات اجتماعية إيجابية ، مثل المساعدة والتعاون والعطف والحنو تزيد من فرص ظهور مثل هذا السلوك عند الأطفال المشاهدين لهذه البرامج ، على الأقل أيضا فى المدى القريب (Stein& Friedrich, 1975) .

نقطة أخيرة نود أن نؤكدها ، مرة اخرى ، قبل أن نختم هذه الفقرة عن أثر التليفزيون على سلوك الأطفال ، هى أن معاقبة المعتدى أو مرتكب العنف فى نهاية فيلم ملىء بالعنف والعدوان ، لا يعنى شيئا بالمرة بالنسبة لطفل هذه المرحلة . ذلك أن الطفل فى هذه المرحلة لا يستطيع أن يتتبع سياق القصة كما سبق أن ذكرنا ، وإنما يدرك المشاهد كما لو كان منها مستقلا عن الآخر ، لا تربطه به رابطة . ولقد أوضح « باندورا » فى بحوثه السابقة الذكر أن عقاب النموذج المعتدى فى نهاية القصة التليفزيونية لا يحدث أى فرق فى سلوك الأطفال المشاهدين لهذه القصة عن سلوك أولئك الذين لم يشاهدوه . وعلى هذا الأساس ، فإن إجازة مثل هذه الأفلام (أفلام العنف أو العدوان) على أساس أن النموذج العدوانى فى النهاية يلقى العقاب جزاء ما فعل ، أمر غير سليم من الناحية النفسية (السيكلوجية) ، إذا كان الأمر يتعلق ببرامج الأطفال فى هذه المرحلة . هذه مجردة إشارة نسوقها إلى الرقيب على برامج الأطفال إن وجدوا .

طفل الحضانة والرعاية اليومية :

لم تعد الرعاية النهارية لطفل هذه المرحلة أمرا ثانويا فى أى نظام تربوى للدول المتقدمة . فمنذ بداية النصف الثانى من هذا القرن أصبحت الحضانات ، أو مراكز ما قبل المدرسة ، حيث يجد الطفل رعاية بديلة للمنزل ، مجالا رئيسا من مجالات التنشئة الاجتماعية فى مجتمعات كثيرة . ففى الاتحاد السوفيتى وبعض الدول الاشتراكية الأخرى ، مثلا ، يوجد لهذه المراكز منهج معد بعناية خاصة بهدف تشكيل مواطن الغد . وحيث أن جميع المواطنين — تبعا لأيديولوجية تلك الدول — هم أعضاء فى تعاونيات جماعية ، لذلك كان هدف التربية فى مراكز ما قبل المدرسة فيها ، هو تنشئة الطفل على التعاون والاشتراك فى العمل الجماعى . فيتعلم الطفل أن المجتمع يقر ، ويتقبل ، ويقدر الشخص الذى يعمل جيدا كعضو فى فريق ، ولا يقدر أو يتقبل أو يقر أولئك الذين يسعون إلى تحقيق مطالب ذاتية أو امتيازات فردية . وعلى العكس ففى الولايات المتحدة الأمريكية ، تعمل مراكز ما قبل المدرسة وفقا لمجموعة من المبادىء والمناهج التى ترمى جميعا إلى تنمية قيم الفردية والاستقلالية والتنفس (Bronfen brenner& Clarke, 1970) (Stewart& Fein, 1983) .

ولقد نمت نسبة الملتحقين فى تلك المراكز فى الولايات المتحدة بشكل ملحوظ فى العشر سنوات الأخيرة . ففى سنة ١٩٨٢ وصلت نسبة الالتحاق بنوع أو بآخر من مراكز الرعاية النهارية تلك ، إلى أكثر من ٤٨٪ من مجموع من هم دون سن السادسة من الأطفال (Clarke, Stewart) . وبالإضافة إلى ذلك ، فقد أصبحت روضة الأطفال بالنسبة لطفل الخامسة خبرة مقبولة من معظم الآباء ، كما أصبحت معظم رياض الأطفال جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام .

والواقع أن إيداع طفل هذه المرحلة فى حضانة ، أو مركز من مراكز الرعاية النهارية ، لم يكن فى البداية سوى إجراء اضطرارى من جانب الوالدين فى تلك الدول . ذلك أن المرأة عندما بدأت تدخل فى عداد القوى العاملة ، لم يكن هناك مناص من التفكير فى بديل للمنزل فى رعاية الطفل . ولكن هذا البديل لم يكن فى ذلك الوقت هو الاختيار الأول بالنسبة للوالدين ، بل كان ينظر إليه عندئذ باعتباره شرا لابد منه . ولقد ساعد على هذه النظرة ما كان من صيحة بعض علماء النفس فى الخمسينات من هذا القرن ، بأن انفصال الطفل دون سن الخامسة عن أمه فى جزء من النهار ، قد يؤدى إلى معاناته انفعاليا ، وبالتالى إلى تخلفه فى النواحى المعرفية . وكان هذا الاعتقاد قائما على أساس من البحوث التى تشير إلى أن « الحرمان من الأمومة » هو أمر ضار بالنسبة للنمو النفسى السوى . على أن الأبحاث التى أجريت بعد ذلك فى الستينات من هذا القرن ، أوضحت أن التخلف الذى بدأ على أطفال الملاجىء (التى كانت تجرى فيها الأبحاث السابقة الذكر) ، لم يكن مصدره « الحرمان من الأمومة » فى ذاته ، بقدر ما كان راجعا إلى أن البديل لم يكن يوفر الظروف الضرورية ، من حيث الاستثارة العقلية والاجتماعية (انظر الفصل الرابع من هذا الكتاب) . وعلى هذا الأساس فقد ساد الاقتناع عند الباحثين الآخرين ، أن بعض الأطفال ، وعلى الأخص أولئك الذين يأتون من بيئات أقل حظا من الناحية الاقتصادية والاجتماعية ، سوف يكونون أسعد حالا بكثير إذا ما قضوا فى مراكز الرعاية النهارية جزءا من النهار ، بدلا من قضاء النهار كله فى بيوتهم ، التى لا توفر لهم من الاستثارة الاجتماعية والمعرفية ، ما توفره لهم تلك المراكز فى وضعها الجديد .

على أنه سواء كانت ظروف البيت مناسبة ، أو غير مناسبة ، فإن الحضانة أو مراكز الرعاية النهارية بشكل عام ، يمكن أن تلعب دورا هاما ، بل أساسيا فى نمو الطفل وتنشئته الاجتماعية ، كما سنرى فيما بعد . ولقد فطن إلى ذلك بعض الدول ، وخاصة تلك التى تشكل فيها المرأة جزءا رئيسا من القوى العاملة ، فجعلت إنشاء تلك المراكز وتمويلها من مهام الدولة ، وليس أمرا اختياريا متروكا للأفراد . ففى الدول الإسكندينافية مثلا ، توجد برامج شاملة لرعاية الطفل فى هذه المراكز . وكذلك ينشىء الاتحاد السوفيتى والصين ودول اشتراكية أخرى ، هذه المراكز على نطاق واسع كجزء من برنامج تربوى شامل .

والآن ما هو الموقف فى الوطن العربى من الرعاية النهارية لطفل هذه المرحلة ؟ الواقع أننا ربما كنا فى غير حاجة لمثل هذا السؤال ، لو كانت ظروفنا المنزلية وظروف البيئة المحلية ، أشبه بتلك التى كانت سائدة فى بداية هذا القرن ، أو فى القرن الماضى مثلا ، حيث كانت البيوت فى الغالب ذات أفنية واسعة ، أو كانت تجاور أراضى فضاء غير مبنية ، مما يسمح بحرية الحركة والنشاط بالنسبة للطفل ، وحيث كانت الشوارع الخالية ، حتى من المارة فضلا عن

وسائل النقل ، تستخدم كساحات للعب والاختلاط ، وحيث كانت الأسرة الكبيرة المكونة من الجد والجدة والأعمام والأخوال ، والعمات والخالات ، تفتح للطفل ذراعيها بالرعاية التامة ، والخالية إلى أقصى حد من عوامل الإحباط ، والمحققة لمعظم شروط الرعاية النفسية الاجتماعية السوية .

ولكن لننظر الآن فيما آل إليه الموقف : لقد أصبح الطفل الآن فى أغلب الأحيان حبيسا فى منزله فى مساحة أضيق من أن تسمح له بالانطلاق وحرية الحركة ، والنشاط الذى يتميز به ، فى هذه المرحلة ، مما يشكل عوامل قوية للإحباط ، وبالتالى للتفاعل غير الصحى بين الطف ووالديه – كما سبق أن أوضحنا – كذلك لم يعد هناك البديل الذى يسمح بهذا الانطلاق ، لا فى الشارع ولا فى أراضى فضاء آمنة ولا فى حدائق بجوار المنزل ، فقد ازدحمت المدينة بالأبنية وبوسائل المواصلات الآلية . ولم تعد الأم ، فى كثير من الأحيان ، هى الحاضنة للطفل فى تلك الظروف المكانية السيئة . بل أصبح الطفل – فى غياب الأم التى تزداد يوما بعد يوم نسبة انضمامها إلى القوى العاملة – يترك إما للخادم وإما لشخص من الأسرة كبير فى السن لا يستطيع أن يجارى الطفل فى تلبية حاجاته ، أو يترك عند الجيران الدين لو تحملوا الطفل بعض الوقت ، فإنهم قد يفعلون ذلك بالطبع بشىء كبير من التضرر ... وأخيرا لم تعد الفرصة مواتية للاختلاط اللازم بين الطفل وأترابه ، حيث يمكن أن يتعلم قوانين الأخذ والعطاء والتفاعل الاجتماعى الضرورى لهذه المرحلة .

من أجل ذلك كله ، لابد من الاهتمام بإنشاء مراكز للرعاية اليومية لأطفالنا فى هذه المرحلة . وسواء أكانت الأماكن التى تنشأ فيها هذه المراكز هى بنايات مخصصة لذلك أم أماكن معدة لهذا الغرض فوق أسطح المنازل ، أم أفنية وساحات بجوار المجمعات السكنية أو فى وسطها ، أم فى غير ذلك مما يمكن تنظيمه ، سواء على مستوى الدولة أو على مستوى الأفراد ، فإن هناك مواصفات معينة لابد من أن تتوفر فى تلك المراكز لكى تكون صالحة للهدف الذى تنشأ من أجله . وسوف نحاول فيما يلى أن نحدد تلك المواصفات من نواح ثلاث : **الناحية الأولى** هى تلك التى تتعلق بالأهداف التى يجب أن تحققها هذه المراكز ، **والناحية الثانية** هى تلك التى تتعلق بالأبعاد المادية للمكان المخصص للمركز ، أما **الناحية الثالثة** فهى تلك التى تتعلق بمن يقوم بالعمل فى تلك المراكز .

وقبل أن نتحدث عن تلك المواصفات لابد أن نذكر أولاً أن تلك المراكز ليست بأى حال من الأحوال مقدمة أو تمهيدا للمرحلة المدرسية . بمعنى أن العملية التعليمية ليست على الأطلاق هدفاً مباشراً من أهدافها ، وإن كان الطفل قد يتعلم بشكل غير مباشر بعض الخبرات المعرفية أثناء قيامه باللعب أو بالنشاطات الحركية أو الاجتماعية أو المعرفية المختلفة .

أما أهداف هذه المراكز فهى أولاً وبالذات أهداف نمائية ، بمعنى أن برامجها لابد من أن تخطط أساساً للوصول إلى تحقيق متطلبات النمو لطفل هذه المرحلة . ومن ثم ، فإن على هذه المراكز أن تعمل على تزويد الطفل بالمهارات والصفات السلوكية العامة فى هذا الاتجاه ، وهى : **أولاً** : الاستقلالية والمبادأة ، باعتبارهما النتيجة الإيجابية فى حل الصراع والمواجهة اللذين يقومان بين الطفل ومجتمعه فى هذه المرحلة ، **وثانياً** : الشعور بالانتماء إلى الجماعة باعتبارها الصفة التى تحصنه من الوقوع فى الخجل والشعور بالذنب ، أى فى النتيجة السلبية التى قد ينتهى إليها فى حل ذلك الصراع .

والواقع أن تحقيق الخاصية الأولى يعتبر تحدياً كبيراً لتلك المراكز . ذلك أن مسئولية رعاية أعداد كبيرة من الأطفال ، عادة ما يخلق جواً من المحافظة بالنسبة للنشاطات والمغامرات التى يسمح بها لهؤلاء الأطفال . وفى نفس الوقت فإن الرسالة التى على المركز أن يؤديها للأطفال . هى الاهتمام بتنمية الاستقلالية والمبادأة ، مما يتطلب بالضرورة أن يسمح للأطفال أن يقوموا ببعض المغامرات ، وأن يحاولوا القيام بأعمال جديدة ، لم يقوموا بها من قبل . ومن هنا كان على أعضاء الهيئة المشرفة على المركز ، أن يكونوا مستعدين لأن يمنحوا الأطفال قدراً من الحرية فى المغامرة والقيام بنشاطات جديدة ، دون أن ينسوا ، فى نفس الوقت ، أن عليهم أن يحافظوا على سلامتهم . وتلك معادلة صعبة .

على أن هذه المعادلة الصعبة لا يمكن أن يكون حلها عن طريق فرض رعاية زائدة على الأطفال ، أو العمل على ضبطهم عن طريق التخويف أو التشدد أو ما إلى ذلك ، مما يجرى فى كثير من الأحيان من قبل المسئولين عن الأشراف فى مثل تلك المؤسسات . إن الأطفال غالباً ما يكونون هم أنفسهم مهتمين بسلامتهم . أما إذا تعلل المشرفون ، على غير أساس ، بسلامة الأطفال أو بحسن تأديبهم ، ومارسوا عليهم أسلوباً من الأساليب القمعية التى سبق ذكرها ، فإنهم بذلك سوف يعوقون تنمية الاستقلالية والمبادأة اللتين هما الهدف الأول للنمو فى هذه المرحلة . وعلى ذلك فبالقدر الذى يسمح فيه بالنمو النفسى للطفل فى اتجاه المبادأة والاستقلالية . تكون المؤسسة قد حققت أهدافها من الرعاية اليومية فى هذه المرحلة .

مظهر آخر من مظاهر الاستقلالية والمبادأة — إلى جانب التحرر والمغامرة ، والقيام بالأعمال الجديدة — هو التعبير عن الخصائص الذاتية التى هى جزء من الشخصية الفردية للطفل ، الآخذة فى النمو . وهنا أيضا قد يقع المشرفون على المركز فى حيرة . فالصراخ والصخب والرغبة فى جذب الانتباه ، وتفضيل نوع من اللعب على نوع آخر ، وغير ذلك مما يمكن أن يصدر من الأطفال فى مثل هذا النوع من التجمع ، قد يستدعى من المشرف أو المدرس أن يضع معايير معينة للسلوك ، تسهل عليه ضبط تلك المجموعة الكبيرة من الأطفال . ولكن وضع تلك المعايير — وإن كان بالفعل يسهل على المشرف عمله — إلا أنه فى

نفس الوقت يعطل من نمو استقلالية الطفل ، ويشجع على المسايرة . والاحتمال الأكبر هنا ، هو أن يؤدى مثل ذلك العمل ، من ناحية المشرف ، إلى تعديل تلك الخصائص الذاتية ، ووضعها جميعا فى قالب أو نمط جماعى متجانس ، ولعل الحل الأمثل لتلافى خطر حدوث هذا التجانس النمطى هو تنويع النشاطات التى يتضمنها برنامج المؤسسة وكذلك تنويع العاملين بها . وسيأتى ذكر ذلك بالتفصيل فيما بعد .

وأخيراً : فى سبيل تحقيق الاستقلالية والمبادأة — يجب أيضا أن يوكل إلى الطفل بعض المسئوليات التى تساعد المركز على تأدية وظيفته . إن ذلك أدعى إلى إشعار الطفل بأن وجوده ليس كعدمه ، وأنه جزء هام من المجتمع الذى يعيش فيه . ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إشراك بعض الأطفال فى زراعة الحديقة مثلا ، والبعض الآخر فى الإعداد للوجبة الغذائية بتحضير المائدة وتنظيف المكان ... إلخ . والبعض الثالث فى القيام بأعمال التجميل ، وهكذا . ويمكن أن يشجع الأطفال أيضا على المساعدة فى القيام بالأعمال اليومية ، أو إرسال بطاقات للمرضى أيضا على المساعدة فى القيام بالأعمال اليومية ، أو إرسال بطاقات للمرضى منهم او الذهاب إلى المستشفيات ، أو دور الرعاية ، للترفيه بتقديم بعض الأناشيد ، وغير ذلك . إن هذه إلا أمثلة للطرق التى يمكن بها للطفل أن يشعر بتأثيره على المجتمع المحيط به ، وأن يشعر بالتالى بكفاءته ، وهى مشاعر أساسية فى تنمية الاستقلالية والمبادأة .

ثم لابد من التنوية بأن تنمية الاستقلالية عند الطفل ليس معناها تأكيد قيمة الفردية ، أو إهمال قيمه التعاون . على العكس ، فإن مواقف التعاون الجماعى والتفاعل اليومى مع الأتراب فى المؤسسة بالنسبة لطفل هذه المرحلة ، إنما توفر له فرصا قوية فى سبيل اكتساب القيم الاجتماعية الأخرى . ذلك أن مثل هذا التفاعل يساعد الطفل على التخلص من « مركزية الذات » التى يتميز بها فى هذه المرحلة ، ويؤدى به إلى اكتساب صفات مثل المشاركة وتقدير حاجات الآخرين والتعبير عن التعاطف ، واتخاذ وجهة نظر الآخر . وإذا تحقق للطفل شعوره بالاستقلالية والمبادأة ، فإنه يستطيع عندئذ أن يتجاوز وجهة نظره وحاجاته الذاتية ، ويتعاطف مع الآخرين ويقدر حاجاتهم وتكون هذه هى البداية فى سبيل تكوين ضمير خلقى ناجح .

ويجرنا هذا إلى الكلام عن الصفة السلوكية الأخرى التى على مركز الرعاية أن ينميها عند الطفل كهدف من أهداف برامجه التربوية ، وهى صفة الانتماء . ذلك أنه ، بدون أن يسعى المركز إلى تنمية هذه الصفة لدى الطفل ، فإن من الصعب أن نتوقع من هذا الأخير أن يحقق الدرجة من التوافق التى تمكنه من الاستفادة من تلك البرامج .

إن الطفل بانتقاله من المنزل إلى مركز الرعاية اليومية قد ينتابه الشعور بأن والديه قد نبذاه ، أو بأنه قد انتزع من عشه الذى اعتاده وأنس إليه . ولذلك كان أول أهداف الرعاية

فى المركز هو العمل على تجنيب الطفل مثل هذا الشعور من البداية ، وتعليمه ، بدلاً من ذلك ، أن يعمم ثقته التى أولتها له أسرته ، ليس فقط على المركز ، بل أيضا على المجتمع ككل . ولتحقيق ذلك ، يحسن أن يكون المركز أشبه شيء بالمنزل ، وليس بالمدرسة التقليدية . كذلك لابد من أن يكون تقديم الطفل إلى المركز بحيث لا يحس منه بالانتقال المفاجىء إلى مكان جديد . وفى هذا الصدد ينصح بأن يمكث أحد الأبوين أو كلاهما مع الطفل فى المركز وقتاً قد يمتد إلى يوم بأكمله فى البداية . ثم يقل تدريجياً ، مع تكوين الطفل علاقات جديدة مع العاملين ، ومع الأطفال الآخرين . كذلك يجب أن يخرج الأطفال من حين لآخر فى رحلات إلى بعض الأماكن المجاورة كالحدائق وغيرها من الأماكن التى تستحق الزيارة . كما أن تبادل الزيارات بين المراكز المختلفة تجعل الأطفال يرون أنهم ليسوا هم الوحيدين الذين يحصلون على الرعاية بهذه الطريقة . وبالإضافة إلى ذلك يجب أيضا أن يشجع سكان الجيرة على زيارة هذه المراكز ، بل أيضا على استضافة بعض الأطفال فى منازلهم فى المناسبات . كل ذلك يساعد الطفل على إقامة الصلات بين خبرته الذاتية وبين المجتمع المحيط به بالمعنى الواسع .

تلك باختصار هى الأهداف التى على مراكز الرعاية اليومية أن تحققها . وحتى تتحقق هذه الأهداف لابد ، بالطبع ، من أن تستكمل المواصفات فى الناحيتين الأخريين للمراكز وهما : ناحية المكان ومحتوياته ، وناحية العاملين بالمركز من مشرفين وموظفين آخرين .

أما من حيث المكان فقد سبق أن قلنا : إنه يجب أن يكون أقرب إلى البيت والجيرة منه إلى المدرسة التقليدية . وإضافة إلى ذلك لابد من أن يوفر المكان والسعة اللازمة لتحرك الأطفال بحرية ، بل لانطلاقهم بلا معوقات ، كذلك لابد من أن يعد المركز بحيث يواجه استقلالية الطفل . ومعنى ذلك أن يصمم بحيث يستطيع الطفل أن يسير أموره فيه بنفسه ما أمكن ، فالمشاجب وصنابير المياه ودورات المياه وأزرار الكهرباء ، وأماكن وضع الكتب واللعب ، كل هذه لابد من أن تكون فى متناول الطفل بحيث لا يحتاج فى استخدامها إلا إلى أقل قدر ممكن من المساعدة .

وغنى عن البيان أن يكون بالمركز — سواء فى الداخل أم فى الخارج — جميع الألعاب التى يميل الطفل إلى استخدامها مثل أجهزة التسلق والتزلق والقفز والتأرجح وغيرها . هذا إلى جانب صناديق الرمل والدمى والأدوات التشكيلية وغيرها مما يمكن الطفل من القيام بالألعاب الهادئة إلى جانب الألعاب التى تستوعب النشاط الزائد .

وإذا كان من المسموح للأطفال فى المركز أن ينشطوا فى معظم الأوقات ، كذلك فإن من الضرورى أيضا أن يتوفر لهم المكان الذى يمكنهم فيه أن يمارسوا بعض الاسترخاء . وليكن

ذلك فى ساعة معينة من النهار . وبذلك يمكنهم أن يتعلموا أن هنالك فترات للاسترخاء ، كما أن هناك ساعات للنشاط .

أما من ناحية العاملين بالمركز فلابد من أن يتوفر فيهم أولا عنصر الاستمرار . ذلك أن أطفال هذه المرحلة يكونون فى حاجة إلى تكوين علاقة عاطفية مع أشخاص يكون لهم صفة الدوام والاستمرار ، كبديل للوالدين . ومع وجود الاستمرارية لابد من أن يكون هناك أيضا قدر من التنوع فى العاملين بالمركز . فلابد من وجود الأناث والذكور بين هؤلاء العاملين . ذلك أن وجود الذكورة والأنوثة يمنح الطفل الفرصة المناسبة للتوحد مع من هو من نفس جنسه . وإلى جانب التنوع فى الجنس لابد كذلك من التنوع فى السن .. ذلك أن كبار السن من المشرفين يستطيعون أن يواجهوا بشكل أحسن حاجات الأطفال إلى الاعتماد والعطف ، فى حين يستطيع صغار السن أن يجاروا الأطفال بشكل أحسن من حيث النشاط والحركة والأفكار الجديدة . كذلك فإن التنوع فى المشرفين فى المركز يساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الأطفال . فالتقلبات المزاجية بين يوم وآخر ، وكذلك الفروق الأساسية فى تكوين الشخصية للأطفال المختلفين ، تكون فرصة تدعيمها أكبر إذا ما تنوع العاملون بالمركز . فالطفل الذى يشعر فى يوم ما بالتعب أو الاضطراب ، قد يجد فى اتجاه الحنو عند شخص كبير ، ما يريحه ويهدئه ؛ فى حين أنه قد يكون فى اليوم التالى من النشاط والارتياح ما يجعله فى حاجة إلى شخص صغير نسبياً يجاريه فى اللعب ، ويساعده على استغلال طاقته الإبداعية .

وغنى عن البيان أن جميع الأفراد المشرفين والعاملين فى مثل هذه المراكز أو مؤسسات ما قبل المدرسة ، لابد من أن تكون لديهم خلفية عامة عن طبيعة الطفل فى هذه المرحلة . قد يكون منهم الأمهات المدربات على التنشئة السوية ، وقد يكون منهم المتخرجات أو المتخرجون من معاهد التربية المتخصصة ، ولكن على أى حال لابد من عمل الدورات التدريبية للجميع ، للتأكد من سلامة الاتجاهات التربوية فى هذه المرحلة الحساسة .

وإذا كنا قد حاولنا هنا أن نصور موقفاً نموذجياً للرعاية النهارية لطفل ما قبل المدرسة فليس معنى ذلك أن ينتظر الطفل حبيساً بالمنزل حتى يتوفر له مثل هذه المراكز النموذجية . إن وجود ساحة خاصة فى كل مجمع سكنى أو وجود فناء متسع فى كل عمارة سكنية ، أو إعداد أسطح العمارات بالشكل الذى يتوفر فيه ولو بعض تلك المواصفات لهو خير على أى حال من عدم وجود ذلك بالمرة . وبإمكان الدولة أن تصدر من التشريعات ، مبدئياً ، ما يحقق مثل تلك الانشاءات كذلك يمكن أن تتطوع الأمهات غير العاملات ، وكذلك الشباب أو الشابات (لبعض الوقت) للعمل بتلك المراكز . كما يمكن أن تتعاون المحليات على إنشاء مثل تلك المراكز وتعيين المتخصصين لها . كل هذه بدائل نضعها أمام السلطات التى بيدها الأمر ، حتى لا يترك الطفل فى رعاية الخدم أو عبئاً ثقيلاً على الجيران ، أو حتى وحيداً فى

المنزل ، بما لا يحقق أى هدف من أهداف التنمية فى هذه المرحلة ، بل مما قد تكون له آثاره المدمرة على حياة الطفل النفسية فيما بعد .

الضبط فى مواقف العدوان :

نقصد بالعدوان هنا السلوك الذى يرمى إلى الحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم . ولا شك أن معظم أفراد الإنسان يبدون من السلوك ما ينطبق عليه هذا التعريف ، أى أنهم يظهرون عدوانهم نحو الآخرين فى بعض الأوقات . على أن بعض الناس قد يظهر عدوانه هذا بشكل جرىء والبعض الآخر يظهره بطريقة ملتوية غير مباشرة ، كما أن البعض قد يصاحب عدوانه غضب وثورة وشعور بعدم الارتياح ، والبعض الآخر قد يعتدى بدون انفعال أو اضطراب ، ببرود ظاهر . ويرجع هذا التعقد والتغاير فى السلوك العدوانى عند الكبير إلى الطرق المتعددة التى كان يعامل بها أثناء عملية التطبيع الاجتماعى التى مر بها وقت أن كان طفلاً صغيراً .

وهناك مظهران للعدوان كما سبق أن رأينا : المظهر الأول هو الغضب والانفعال الشديد فى شكل نوبات ، ويظهر هذا فى مرحلة مبكرة ، والمظهر الثانى محاولة إلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم . وعلى أى حال فالاستجابات العدوانية عند الطفل ، كما أشرنا سابقا ، تظهر كرد فعل للمواقف الأحباطية أو مواقف التنافس المتعددة التى لابد أن يمر بها فى هذه الثقافة ، والتى لا يمكن تفاديها بين الأخوة أو الأتراب . ففى كل منزل مهما كانت الحكمة تسود معاملة الأخوة أو الأخوات ، لا يمكن للأبوين أن يمنعا التنافس أو النزاع الذى قد يقوم بين الصغار من أطفالهما ، أو بينهم وبين غيرهم من الأتراب .

وعلى أساس نوع المعاملة التى يعامل بها الطفل فى مثل هذه المواقف يتوقف نمو شخصيته وتكيفه الاجتماعى مستقبلا . فأحيانا ما يقف الأبوان موقفا لا تسامح فيه أزاء عدوان الأطفال ، وأحيانا ما يوقعان العقاب على الصغير ، وأحيانا أخرى يوقعانه على الكبير ، وأحيانا على الأثنين معا . كذلك قد يعامل الطفل بشدة إذا اعتدى على أخوته ، وبشىء من التساهل إذا اعتدى على طفل من الخارج ، وأحيانا ينصر فى عدوانه ، وأحيانا يعاقب أشد العقاب ، حتى إذا كان هو معتدى عليه ، وهكذا . أمثلة كثيرة ونماذج مختلفة من التفاعل بين الطفل والسلطة الأبوية ، والمهم هو ما يمكن أن يترتب على مثل هذا التفاعل من نتائج .

قد يكف الطفل عن استجاباته العدوانية المباشرة ، ولكن لا يكف عن الوسائل العدوانية غير المباشرة ، فيغش أو يخادع أو يكذب ليوقع بالآخرين فى مواقف مؤلمة أو يلحق بهم الضرر . وقد يتناول الكف المظهر الآخر للعدوان ، وهو انفعال الغضب نفسه ، إذ يكف الطفل عن أظهار غضبه فى المواقف المثيرة للعدوان . وفى هذه الحالة قد لا يستطيع الفرد أن

يثبت ذاته ، كما أنه قد لا يستطيع أن يدخل فى مواقف التنافس مع زملائه ، كما هو متوقع منه ، سواء فى ميدان المدرسة أو العمل الحر أو فى المجتمع الكبير . وقد يشعر إلى جانب ذلك بالخجل ، إذ لا يستطيع أن يقوم بواجب الدفاع عن النفس أو الدفاع عن الوطن . وقد يصل به الأمر إلى أن يعتمد على غيره فى قضاء حاجاته أو مصالحه أو فى حل مشاكله ، وأن ينتظر دائما أن يعطيه الآخرون ما يعتبر بالنسبة للناس عموما حقوقا عادية .

فالشخص الذى كان يشتد أبواه فى تدريبه باستمرار على الكف عن العدوان ، يمكن أن يظهر ، فيما بعد ، بمظهر طفلى ، من حيث أنه يظل يسير على نهج الطفولة ، فلا يستطيع أن يتحرر من العادات السلوكية التى كان يتبعها عندئذ ، أو يصل إلى المستويات السلوكية التى يتوقع المجتمع من الراشد أن يصل إليها . وعلى العكس إذا كان الأبوان يقفان من الطفل موقفاً مختلفاً فيشجعانه أو ينصرانه فى عدوانه ظالماً أو مظلوماً قد ينشأ طاغية أو جباراً ، وإن كانت هذه السمات العدوانية قد لا تظهر فى المنزل ، ثم تظهر بعد ذلك عندما يخرج الطفل إلى المجتمع بصورة أو بأخرى .

وفى أحوال أخرى قد يحاول الآباء أن ينشؤا أبناءهم على الطاعة والتأدب فى الأسرة ، فى الوقت الذى يتطلبون منهم أن يكونوا منافسين أقوياء فى الخارج . يحاولون أن يعلموهم أن يقبلوا العقاب من الأبوين إذا ما صدرت منهم أية بادرة عدوانية ، ولكنهم فى الوقت نفسه يطلبون منهم أن يكونوا عدوانيين أمام العدوان الخارجى وألاّ يقبلوا الهزيمة . وقد يترتب على ذلك وقوع الطفل فى حالات صراع عديدة عندما لا يستطيع أن يقف على قدميه أمام العالم الخارجى الملىء بالتنافس وهكذا . كل هذه احتمالات قد تترتب على معاملة الأبوين للطفل فى مواقف العدوان .

كيف تكون معاملتنا لعدوان الأطفال أذن ؟ لعل بعض الإجابة عن هذا السؤال يمكن أن نستنتجها مما سبق أن أوردناه فى الفصل الثامن عن العوامل المؤثرة فى السلوك العدوانى . فإذا تذكرنا ما قلناه فى هذا الصدد ، فإن أول توصية يمكن أن نسوقها فى التدريب على ضبط العدوان ، هى إزالة عوامل الأحباط عن طريق الطفل ما أمكن ذلك . إن الأحباط – وقد أفضنا فى ذكر الظروف التى تؤدى إليه – هو العامل المباشر فى أثارة السلوك العدوانى .

كذلك سبق أن أوضحنا أن العقاب لا يجدى فى أزالة السلوك العدوانى . ذلك أن الوالد المعاقب قد يكون هو نفسه نمطاً أو نموذجاً للسلوك العدوانى يقتدى به الطفل . ليس هذا فقط بل إن معاملة الوالد للآخرين أيضا يمكن أن تقلد من جانب الطفل . فإذا كان الوالد عدوانياً فإن الطفل يمكن أن يتعلم منه مثل هذا النموذج السلوكى كذلك .

ومن ناحية أخرى فإننا لا نريد – كما سبق أن ذكرنا أيضا – أن نكبت عن الطفل الحاجة إلى التعبير عن الغضب . ذلك أن التعبير عن الغضب أمر ضرورى لنمو الشعور

بالاستقلالية . ولقد ذكرنا سابقاً الوسيلة المثلى التى يمكن عن طريقها معاملة الطفل فى حالة نوبات الغضب التى قد تعتريه من حين لآخر فى هذه المرحلة (انظر الفصل السابع) . على أن ذلك لا يعنى أننا نسمح له بالعدوان أى بإلحاق الضرر بالآخرين أو بممتلكاتهم .

ولقد وجد من الناحية الإيجابية أن مجرد منع الطفل عن إيذاء الآخرين أو فض اشتباك الأطفال عندما يدخلون فى عراك يدوى ، يعتبر خطوة ضرورية فى البداية ، ولكن دون توقيع العقاب على أى منهم . على أن ذلك لابد أن يقترن مباشرة بتوضيح النتائج التى يمكن أن تترتب على مثل هذا السلوك ، وكذلك الملابسات التى يمكن أن تكون قد أدت إليه . كذلك فإن التعاطف مع المعتدى عليه دون تجريح للمعتدى ، بل ومحاولة أشراكه فى ذلك التعاطف بطريقة أو بأخرى ، يمكن أيضا أن يكون له تأثير ولو مؤقت على ضبط السلوك العدوانى .

فإذا اقترنت هذه الأساليب الايجابية مع التقليل بقدر الأمكان من الظروف المؤدية للأحباط ، وأقامة الوالدين من أنفسهما قدوة للتصرف اللاعدوانى كان ذلك هو الأسلوب الأمثل لمعالجة السلوك العدوانى عند الأطفال .

وبشكل عام ، لابد من أن نؤكد هنا أنه من أجل تنمية ذاتية الطفل واستقلاليته ، لابد أن يسمح له بالتعبير عن مشاعر الغضب بطريقة أو بأخرى من الطرق المشروعة . ذلك أن الطفل عن طريق مثل هذا التعبير يمكنه أن يتعلم كيف يضبط سلوكه العدوانى ، ويوجه غضبه إلى قنوات إيجابية بناءة ، ونساعده نحن على تنميتها ، بدلاً من القنوات السلبية الهدامة التى قد يلجأ إليها . ولابد فى جميع الأحوال أن نتقبل الطفل كما هو . بما فى ذلك مشاعر الغضب المشروعة لديه .

فى مواقف الجنس :

مواقف الجنس من أكثر المواقف ارتباطا بالمحرمات الثقافية فى المجتمعات المتمدينة بنوع خاص . وقد لقى موضوع الجنس والتربية الجنسية اهتماما كبيرا من الكثير من المفكرين والباحثين فى علم النفس ، ويكاد الجميع يتفقون على الأهمية الكبرى التى للجنس فى تكوين وصياغة الشخصية الإنسانية . ومنهم من يذهب إلى اعتبار أن الجنس هو الأصل فى كل مواقف السلوك الإنسانى ، مثل فرويد مثلا ، وخاصة فى بداية حياته العلمية . وسواء أخذنا الاتجاه المتطرف فى تقدير مكانة الجنس والمواقف الجنسية فى عملية التنشئة الاجتماعية للطفل أم لم نأخذ به ، فإننا لا نستطيع إلاّ أن نعترف بما لمواقف الجنس من أهمية بالغة فى توجيه الآباء لسلوك أطفالهم فى مجتمعنا .

وقبل أن نتعرض لمغزى موقف الجنس وأثره فى تكوين الشخصية ، يجب أن نشير إلى أن أهمية الجنس ، وكذلك الأنماط السلوكية المرتبطة به ، واتجاهات الآباء والمربين حياله ،

تختلف من مجتمع لآخر بحسب ثقافة المجتمع ؛ أى بحسب القيم والمعتقدات السائدة فى المجتمع بالنسبة لهذا الموقف . وقد دلت بعض الدراسات الأنثربولوجية على أن بعض الثقافات البدائية لا تنظر إلى الجنس نفس النظرة التى ننظر بها فى مجتمعاتنا المتمدينة . فقد بينت دراسة المجتمعات البدائية أن بعض تلك المجتمعات لا تعتبر الجنس أو النشاط الجنسى (قبل الزواج) فى مرحلة الطفولة ، من المحرمات التى ينهى عنها المجتمع أو يعاقب مرتكبها ، وذلك كما فى حالة قبيلة الملانيز . ومن الطبيعى أن الأطفال فى هذه المجتمعات لا يتعرضون لنفس عوامل الضغط أو الصراع أو الكبت الجنسى التى يتعرض لها الأطفال فى المجتمعات المتمدينة . كما أن المجتمعات المتمدينة تختلف فيما بينها بالنسبة لحساسيتها لموقف الجنس وبالنسبة لمدى تزمتها أو تشددها نحو المواقف ، وأوجه النشاط التى يرتبط بها الجنس . بل وفى المجتمع الواحد نجد تباينا فى مواقف الفئات والطبقات والقطاعات الاجتماعية المختلفة نحو الجنس . وفكرة الاختلاط فى الجامعة ما زالت غير مقبولة عند بعض الناس بسبب مغزاها الجنسى عندهم . وما ذلك إلا مثل بسيط على ما نريد أن نشير إليه من وجود فروق فى الاتجاهات الجنسية حتى فى المجتمع الواحد .

وإن مفهوم الجنس والسلوك الجنسى الذى نقصده هنا لا يقتصر على مرحلة النضج والاتصال الجنسى المباشر فقط . بل إن بعض المظاهر السلوكية عند الأطفال الصغار لها مغزى جنسى . والسلوك الجنسى عند البلوغ هو استمرار لظواهر بيولوجية سيكولوجية تبدأ منذ الطفولة الأولى ، وقد بين فرويد عند عرضه لمراحل النمو كيف ترتبط المظاهر البيولوجية مثل الرضاعة بالنمو الجنسى السابق لمرحلة البلوغ .. وبالرغم من أننا لا نتفق مع فرويد فى تأكيده الزائد ومبالغته فى إبراز السلوك الجنسى فى الطفولة ، إلا أننا نتفق معه فى أن النمو الجنسى لا يحدث فجأة ، وإنما هو نتيجة تطور تدريجى يشمل التكوين البيولوجى ومظاهر السلوك بشكل عام . وعلى هذا فإننا نجد أن لعب الأطفال بأعضائه التناسلية مظهراً من مظاهر السلوك الجنسى ، باعتبار أن الطفل يستشعر لذة من هذا اللعب . ولكن مفهوم السلوك الجنسى فى هذه المرحلة يختلف أختلافاً أساسياً عنه فى مرحلة النضج الجنسى . فالعضو الجنسى شديد الحساسية وقد يكتشف الطفل بالصدفة أنه يستطيع أن يسبب لنفسه لذة خاصة باللعب بالعضو التناسلى ، ويقبل على هذا السلوك (كما يقبل أحيانا على هرش جزء من جسمه ويستشعر لذة قد تؤدى به إلى تكرار هذه العملية) ، وقد يصبح اللعب بالعضو التناسلى عادة بمضى الوقت ، وخاصة إذا ترك الطفل وحيداً مدة طويلة ، أو لم يجد اهتماما كافياً به ممن حوله ، أو نشاطاً مناسباً يشغل به وقته فى يقظته .

والمشكلة الأساسية التى قد تنجم عن هذا الموقف ليست فى منع الطفل من الاستمرار فى هذه العادة وإنما هى فى الأسلوب الذى يستخدم لهذا المنع . فقد يلجأ الآباء فى محاولة منع

أطفالهم من المداومة على هذا السلوك ، إلى أساليب غير سليمة ، أو قاسية ، أو عنيفة ، تسبب للطفل الاضطراب والأحباط والألم . وقد يرتبط هذا الشعور بالعضو التناسلي بصفة عامة ، مما قد يتسبب عنه مشاكل جنسية فى الكبر نتيجة ارتباط العضو التناسلى بالألم أو بالخوف أو بالتقزز . والطفل الصغير يلعب بعضوه التناسلى أمام الكبار بدون حرج ، ولكن نتيجة لسلوك الكبار حياله قد يمتنع عن هذا السلوك بشكل سليم إذا أحسن توجيهه ، أو يمتنع عن هذا العمل أمام الكبار فقط ، ويستمر عليه فى الخفاء تمكنه منه نتيجة استقرار العادة بطول الوقت . وقد يصاحب هذا ، الشعور بالذنب فى هذه الحالة . أى أنه قد يقبل على هذا السلوك وهو فى حالة صراع بين الأقبال على عادة ثبتت لقوة الدافع إليها ، وبين الأقلاع عنها نتيجة الخوف والألم والتقزز والشعور بالذنب المرتبطة بالممارسة . ويرتبط السلوك الجنسى فى كثير من المواقف بعمليات الأخراج ، نظراً لأن الأعضاء المرتبطة بالعمليتين واحدة . ومعنى هذا أن اتجاهات الآباء نحو عمليات الأخراج قد يكون لها آثارها فى السلوك الجنسى ، فالتقزز أو العقاب الذى يرتبط بعملية الأخراج قد يعمم على أعضاء الأخراج ، ومن ثم على الأعضاء التناسلية أو الجنسية .

ويرتبط موقف الجنس أيضا بالأسئلة التى يلقيها الأطفال على الكبار حول موضوعات تتعلق بالحمل والولادة ؛ سواء بالنسبة للإنسان ، أو بعض الحيوانات الأليفة التى يشاهدونها أو بعض عمليات الأتصال الجنسى التى يلحظونها بين الحيوانات ، أو بين الوالدين فى بعض الأحيان ، ما قد يثير قلقهم فى هذه الحالة الأخيرة لارتباطها فى أذهانهم بعدوان أحد الوالدين على الآخر . وقد يسأل الأبناء آباءهم عن مثل هذه الظواهر . وقد تكون استجابة الآباء لهذه الأسئلة سليمة ، أو قد يشعر الآباء بالحرج منها ، وتكون تصرفاتهم لذلك غير سليمة تعكس ما تعرضوا له هم أنفسهم من عوامل الكبت فى صغرهم . وينعكس أثر هذا على الأطفال فى أحساسهم الغامض بأن موضوع الجنس موضوع شائك أو خطر أو مؤذ أو قذر ولا يصح الحديث عنه . وقد ينجم عن ذلك المشكلات الجنسية الكثيرة التى يتعرض لها الأشخاص فى الكبر . والواقع أن الطفل يقوم بما يقوم به من سلوك مثل اللعب بالأعضاء التناسلية أو عند الأخراج أو بالأسئلة المرتبطة بموضوع الجنس بشكل برىء . ولكن الآباء يقرأون فى سلوكه وفى أسئلته ما يحسون به هم نحو الجنس (نتيجة تربيتهم الأولى) ، وينقلون بذلك مشكلاتهم الجنسية إلى الطفل ويطبعونه بنفس طباعهم . وفى هذا تفسير لاستمرار النظر إلى موضوع الجنس على أنه من المحرمات الثقافية من جيل إلى جيل .

ويرتبط موقف الجنس أيضا بأنماط من السلوك اللفظى ترتبط بالأعضاء التناسلية ، وخاصة من الشتائم التى يلقيها بعض الأفراد أمام الأطفال ويرددها الأطفال دون أن يفهموا لها مغزى . وقد يقابل سلوكهم هذا برد فعل شديد من التأنيب أو التهديد أو التخويف

أو العقاب البدنى الفعلى ، دون أن يجد الطفل معنى لما يتعرض له من أذى ، مما قد يزيد فى رغبته فى التعرف على سر هذه العمليات . ولا يعنيه فى ذلك أن يؤكد له أهله أن ذلك « كلام عيب » أو كلام قبيح « قذر » ، بل قد يؤدى مثل هذا الرد إلى أن يلجأ الطفل إلى مصادر خارجية يستوضح منها ما أغمض عليه من الموقف الذى عرضه للأذى والأيلام . وقد يترتب على هذا أن يربط الطفل بين العقاب والعيب والقبح والذنب والأذى وبين الأعضاء التناسلية والسلوك الجنسى . وقد يصبح مفهوم الجنس بما فى ذلك من الأعضاء التناسلية والعملية الجنسية نفسها ، موضوع تبذل واحتقار . وقد تشيع نتيجة لذلك أساليب سلوكية ولفظية تحط من معنى الجنس ، ويستخدمها الأفراد كوسائل للتنفيس عما يحسون به من ضيق وكبت جنسى . وقد تنتشر على صورة ملح جنسية تعرض بالجنس بصفة عامة وبالعملية الجنسية والجنس الآخر بصفة خاصة .

ويرتبط بالجنس والتربية الجنسية أسلوب معاملة الوالدين لأطفالهما من الجنسين . فقد يكون للتمايز فى معاملة الأبناء من الجنسين (أو معاملة الزوجين لبعضهما) أثر فى ارتباط الجنس الآخر عند الطفل بالضعة أو النقص ، مما قد يترتب عليه أن ينقل هذا الشعور أو يعممه على الأمور الجنسية . وبعبارة أخرى فإن تمييز الأولاد على البنات فى المعاملة أو تحقير الإناث بشكل أو بآخر فى الجو المنزلى ، قد يكون من أثره أن يثبت فى ذهن الأطفال من الذكور أن الجنس الآخر حقير أو ناقص . وينتقل هذا الشعور ويعم على علاقة الطفل (الصبى) بأخته أو بأمه (إذا كانت تلقى من الزوج هذه المعاملة) ، وعلى علاقته بالجنس الآخر بصفة عامة ، مما قد يؤدى إلى أن تصبغ نظرته الجنسية واتجاهاته نحو العملية الجنسية بهذه الصفة . وتصبح الأنثى فى نظره أداة للاشباع الجنسى فقط ، فينحرف سلوكه الجنسى فى الكبر ، وتسوء علاقته بزوجته ، ولا يستمتع بحياة زوجية سعيدة . ولا يقتصر أثر هذه المعاملة على توجيه سلوك الصبية فقط . وإنما تؤثر كذلك فى إحساس البنت بمكانتها الاجتماعية وعلاقتها بالجنس الآخر مما قد يفسد عليها حياتها المستقبلية .

وقد يترتب على سوء معاملة الوالدين لأطفالهما بالنسبة للجنس ، ودون أن يدرك الأطفال سببا معقولا لهذه المعاملة ، أن يفقدوا ثقتهم بعدالة آبائهم وتسوء علاقتهم بهم . وقد يتفنن الآباء فى تضليل أطفالهم بأساليب شتى : كأن يخبروهم عندما يسألون عن السر فى وجودهم فى الحياة أو فى الأسرة ، بأنهم وجدوهم تحت شجرة أو فى الصحراء أو صندوق القمامة ، مما يثير قلق الأطفال على علاقة آبائهم بهم . وقد يصل إلى علمهم طرف من الحقيقة الجنسية من الخارج فتقل ثقتهم بآبائهم . وقد يعمد الأطفال إلى محاولة الكشف عن معميات هذا الموقف من أفراد آخرين (كما قدمنا) فى خارج الجو الأسرى ، وبدون توجيه الوالدين أو أرشادهما ، مما قد يؤدى إلى انحراف الأطفال فى سلوكهم الجنسى فى سن مبكرة : فقد يمارسون ألوانا من اللعب الجنسى بين الجنسين أو بين أفراد الجنس مما قد يؤدى إلى تكوين

عادات الجنسية المثلية . وقد يتعرض الطفل لمؤثرات سيئة من الخارج لا يرضى عنها ، ولكنه يخشى البوح بها لوالديه لخوفه من سوء العاقبة . ويقودنا هذا إلى موقف آخر من مواقف المجتمع نحو الأمور الجنسية فى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية هو موقف تحديد الدور الجنسى للطفل .

أهمية تحديد الدور الجنسى :

الواقع أننا لا يمكننا أن نفهم النمو النفسى عند الطفل دون أن نفهم التحديد الذى يفرضه المجتمع للدور الذى يؤديه الطفل من حيث هو ذكر أو أنثى . فالطفل فى علاقته بالآخرين يعامل باعتبار أنه ذكر ، معاملة تختلف عن تلك التى يعامل بها إذا كان أنثى . ويميز الطفل من حيث الجنس على هذا النحو منذ بداية حياته . ويختلف ذلك التمييز الجنسى أو تلك التفرقة ، من مجتمع إلى آخر . ففى الثقافة التى نعيش فيها مثلا ، نجد أن التفرقة بين الجنسين تبدأ بإعطاء الولد اسما مختلفا عن اسم البنت . كما أنه يحدد لكل منهما نوع مختلف من الملابس والألعاب وطريقة اللعب وغير ذلك . وتستمر هذه التفرقة خلال الحياة فيحدد لكل جنس دور يختلف عن الدور الذى يحدد للجنس الآخر فى نفس المجتمع . فالدور الاجتماعى الذى تتوقعه الثقافة من الرجل غير الدور الاجتماعى الذى تتوقعه من المرأة . ومن الناحية الجنسية يحدد موضوع الحب للطفل من بين أعضاء الجنس الآخر . فالطفل يتوقع أنه سوف يحصل على اشباعه الجنسى مستقبلا من أعضاء الجنس الآخر .

ولا شك فى أن تحديد الدور الجنسى للطفل يتضمن جعل الجنسية المثلية شيئا محرما . ويظهر هذا التحريم بشكل واضح فى معاملة الطفل فى المواقف المختلفة . فيلاحظ ذلك فى تصحيح الأطفال عندما يخطئون فى أثناء حديثهم عن أدوارهم الجنسية مستقبلا . فعندما تعلن الطفلة الصغيرة مثلا أنها سوف تتزوج أمها عندما تكبر ، أو عندما يعلن الطفل الذكر أنه سوف يتزوج أخاه الأكبر الذى يتقمص شخصيته ، نجد الأبوين يسارعان إلى تصحيح الطفل بدقة وتزمت شديدين ، ولا يقبلان منه الخلط فى هذه الأمور . وإلى جانب هذا وذاك فإن الأبوين ، وقد مرا هما نفسيهما بمثل هذه المرحلة وتحدد دورهما الجنسى على هذا النحو ، يميلان إلى تنمية هذا الاتجاه نحو الجنس الآخر ، عن طريق تفضيل الطفل من الجنس الآخر .

ونستطيع استنادا على بعض الملاحظات الإكلينيكية أن نؤكد أن أى فشل فى تحديد الدور الجنسى للطفل قد ينتج عنه انحرافات جنسية فيما بعد . فإذا فرض وأن كان الأبوان ينتظران بنتا مثلا ، ثم جاءهما ذكر ، فقد يؤثر ذلك فى فشل الأبوين فى تحديد الدور الجنسى للطفل الذكر ويظلان يعاملانه كطفلة ، بأن يلبسانه ملابس الفتيات ، ويتركان شعره طويلا ، إلى غير ذلك . كما أن الأم التى ترغب فى أن يظل أبنهما طفلاً صغيراً بالرغم من

تقدمه فى السن ، قد تظل تعامله كما لو كان بنتا بدلا من أن تعمل على تأكيد نواحى الذكورة فى شخصيته . ومثل هذا القلب للأوضاع ينتج عنه بلبلة الطفل فيما يتعلق بالأدوار الاجتماعية المنتظر منه أن يؤديها ، مما قد يؤدى إلى انحرافه جنسيا ، أو عدم قدرته على التكيف للجنس الآخر ، أو غير ذلك من الاضطرابات النفسية .

« عقدة أوديب » :

وبعد أن يكون الدور الجنسى للطفل قد تحدد ، يجد الطفل نفسه فى الموقف الآتى : الاستمناء محرم عليه ، فلا يستطيع أن يحصل على لذة جنسية عن هذا الطريق ، والسلوك الجنسى بينه و بين أترابه محرم كذلك ، ومن ناحية أخرى يجد الطفل أمامه طريقا آخر – وإن كان طويل المدى – يستطيع منه أن يحصل على الأشباع الجنسى مستقبلا . ذلك أن الطفل يتوقع بشكل غامض أنه سيحصل على مثل هذا الأشباع من الجنس الآخر . هذان الطرفان : التحريم من ناحية وتوقع الأشباع من ناحية أخرى هما اللذان يمهدان الطريق إلى ما يسمى « بعقدة أوديب » .

ذلك أن الطفل الذكر يتجه إلى أمه ، سواء فى الواقع أم فى الخيال ، عله يجد عندها أشباعاً جنسياً بعد أن يكون الأشباع بالطرق الأخرى قد حرم عليه . وهو إذ يفعل ذلك إنما يفعله على أساس أنه تعود أن يجد عند أمه أشباع الدوافع البيولوجية الأخرى ، كالطعام والحماية والدفء والراحة وغير ذلك ، فليس غريبا أن يتوقع الطفل عن طريق التعميم وبشكل آلى ، أن يجد فى أمه بكل بساطة مصدرا لأشباع أولى آخر ، هو أشباع الدافع الجنسى . ويساعده على ذلك بالطبع أنه تعلم أن يتوقع الأشباع الجنسى من الجنس الآخر ، وأمه أحد أفراد الجنس الآخر ، وهى فى متناول يده . ولا شك أن بعض القلق الذى أحاط الدافع الجنسى عندما اتخذ العادة السرية مجالا للتعبير ، يمكن أن يعمم على هذا الموقف الجديد .

على أن مصدراً جديداً للقلق يبدو واضحا أمام الطفل فيما يتعلق بالدافع الجنسى ، إذا ما عبر عن نفسه على هذا النحو الجديد . فالطفل فى سن الثالثة أو الرابعة مثلا ، يعرف أن أباه هو رئيس الأسرة . فهو رمز السلطة الضابطة التى يمكن أن توقع العقاب على أفرادها . وهو يعرف أيضا أن أباه هو زوج أمه ، وأن علاقته بها علاقة فريدة . أنه يشاهده أحيانا وهو يلقى الأوامر والنواهى ، ويتصرف بالطريقة التى قد توحى إليه بأن أباه هذا يمثل غريما ومنافسا قويا بالنسبة له فى الحصول على الأم . فقد يتبرم الأب مثلا من نوم الأبن فى سرير الأم قائلا : « إن الطفل قد أصبح كبيراً بالنسبه لهذه الأفعال » . وقد يعترض الأب على طول الوقت الذى تقضيه الأم مع الطفل ، مما لا يوفر له ، شخصياً ، الكفاية من الوقت لرعاية مصالحه الخاصة وراحته الشخصية . وقد يفرض الأب قيوداً معينة على دخول الأبن فى حجرة نوم الوالدين ،

مما يترك الأبن أمام لغز محير لا يعرف له حلا . وقد يزداد نقد الأب لسلوك الأبن عندما يظهر هذا الأخير سلوكاً عاطفيا نحو أمه ، كأن يرتمى فى حضنها ، أو يطلب منها أن تدلله ، أو غير ذلك مما يسميه الأب « ميوعة » و« دلعا » . وقد يظهر الأب نقده لسلوك الأبن فى مثل هذه الأحوال بطريق مباشر ، كأن يقول إن الطفل أصبح كثير الكلام ، أو كثير الحركة ، أو غير ذلك من الملاحظات التى يعبر الأب بها عن عدوانه نحو الطفل فى مثل هذه المواقف . وفى حالات أخرى قد يحدث أن يتشاجر الأب بصوت مرتفع وعلى مسمع ومرأى من الطفل فيخاف الطفل أن يلحق الأب بأمه ضررا ما . وقد يعقب هذه الحالات أحيانا أن يلجأ الطفل إلى أمه فترفضه ، إذ تكون فى حالة انفعالية لا تسمح لها بتقبله ، وهكذا يقرن الطفل بين أبيه كمصدر للعقاب وبين حرمانه من الأم كمصدر للأشباع .

فى جميع هذه الحالات يخاف الطفل من أبيه باعتباره منافسا خطيرا . ذلك أن الأب يتصرف فى جميع هذه الحالات سواء شعوريا أم لا شعوريا بطريقة تثير الخوف عند الطفل .

أما الطفل نفسه فإنه لا يستطيع أن يميز ، فى العادة ، بين المعارضة المبنية على أساس رغباته الجنسية نحو أمه ، والمعارضة المبنية على أساس مطالبه الأخرى منها . ويمكن تشبيه الموقف بأكمله بتمثيلية تقوم بها الدمى الخرساء بدون كلام . فبالرغم من أن الدوافع الجنسية الغيرية تدفع الطفل إلى أن يستمد إشباعا من أمه ، إلا أنه لا يستطيع فى الوقت نفسه أن يعبر لغويا عن ذلك . وبالرغم من أن الأب قد يقف معارضا للسلوك الجنسى أو العاطفى الذى يبديه الطفل نحو أمه ، إلا أنه هو الآخر لا يفعل ذلك بطريقة شعورية . والنتيجة الهامة فى هذا الموقف كله ، هى أن سلوكاً معينا مصدره الدافع الجنسى أساساً ، وموجه نحو الأم باعتبارها عضواً من الجنس الآخر ، يقترن بعقاب الأب كممثل للسلطة فى المجتمع الصغير . ويحدث كل ذلك بطريقة لا شعورية .

وقد يحدث أن تنكر الأم نفسها مطالب الابن ورغباته . ذلك أن الأم قد تقع هى نفسها تحت تأثير صراع متعلق بالأمور الجنسية ، فلا تتقبل من طفلها أى سلوك جنسى صريح . وتكف عن احتضانه أو تقبيله أو غير ذلك مما كانت تشبع به دوافعه الجنسية . وقد يجد الطفل أن أمه قد انقلبت فجأة من أم محبة متقبلة مقدرة ، إلى شخص منزعج متقزز رافض لأى استجابة جنسية من ناحيته . فى مثل هذه الحالة قد لا يحتاج الأب إلى أن يظهر عدوانا أو شدة نحو الأبن . أما إذا كانت الأم لا تنكر على طفلها نداءاته الجنسية فى حين أنها لا تظهر تقرباً أو ولاء خاصا لزوجها ، فإن الزوج قد يضطر فى هذه الحالة إلى أن يبذل مجهوداً كبيراً فى سبيل الاحتفاظ بحقه فى أشباع مطالبه على النحو الذى سبق أن بينا . وقد تتخذ الأم من مطالب طفلها وسيلة تتذرع بها فى الهروب من مطالب الزوج ومن الصراع الذى تعانيه فى علاقتها الجنسية به . ذلك أن الأم قد تقضى وقتا طويلا مع طفلها تحتضنه وتدلله وتلعب

معه . فى حين قد تتجنب الأب . وقد يبدو هذا للأب ، بطريقة لا شعورية ، تفضيلا لابنه عليه . وقد يدفعه هذا إلى أن يستجيب ، بطريقة لا شعورية أيضا ، بما يثير مخاوف الطفل .

وإذ كانت دوافع الطفل فى كل هذه المواقف دوافع جنسية ، فإن تهديد الأب له فى هذه المواقف يرتبط بالدوافع الجنسية ، ويخلق عنده بالتالى قلقا متزايدا فيما يتعلق بهذه الدوافع . وإذا كان الطفل يتعلم فى سن مبكرة أن الجزاء من جنس العمل ، فإن ذلك قد يساعده على أن يتصور بشكل غامض أن ضررا ما سوف يلحق بأعضائه التناسلية ، وأن العقاب الذى يتوقعه لا شعوريا يتهدد هذه الأعضاء . وهذا هو أحد الطرق التى يصبح بها الخوف اللاشعورى من الأخصاء عاملا هاما فى حياة الطفل النفسية ، وفى تشكيل سلوكه وشخصيته مستقبلا ، حتى ولو لم يكن الوالد قد هدد الطفل صراحة بالأخصاء .

على أن هناك مصادر أخرى يمكن أن تنبع منها فكرة التهديد بالأخصاء عند الطفل . ومن هذه المصادر موقف الأستمناء الذاتى . ذلك أن الأبوين قد يهددان الطفل بقطع عضوه التناسلى إذا لعب به مرة ثانية ، أو حتى إذا تعرى أو عمل على إظهار هذه الأعضاء بأى صورة من الصور . وقد يوضع هذا التهديد أمام الطفل بصور شتى : كأن يهدد بأن القطة أو العصفورة ، مثلا ، سوف تخطف عضوه التناسلى ، أو قد يهدد عن طريق الحكايات الخرافية أو غير ذلك ، مما يثير القلق عند الطفل على سلامة أعضائه التناسلية .

وقد تنبع فكرة الخوف من الأخصاء عند الطفل عن طريق الاستنتاج . ذلك أن الطفل يلاحظ أن أخته أو أى بنت أخرى حوله ينقصها العضو التناسلى الموجود عند الذكر . ولا يجيب الآباء فى الغالب عن أسئلة الأطفال فى هذه الناحية إجابة صريحة تشبع حب الاستطلاع عندهم . وقد يربط الطفل هذا الاختلاف فى طبيعة البنت عن الولد بفكرة العقاب . فقد يصور له خياله الساذج أن يفترض أن البنت كانت تملك فيما مضى عضواً كعضوه هذا ثم حدث أن حرمت منه لسبب أو لآخر كطريقة من طرق العقاب . ولا شك فى أن مثل هذا الاستنتاج يحدث فى كثير جداً من الأحيان ، وكنا قد أشرنا إلى ذلك فى موضع سابق .

على هذا النحو إذن قد ينشأ الصراع حول الأمور الجنسية . فيرتبط القلق أولاً بالدافع إلى الأستمناء الذاتى ، ثم ينتقل بعد ذلك إلى مواقف الأتصال بالجنس الآخر والدافع إلى ذلك الاتصال . وقد يستبد هذا القلق بالطفل إلى الحد الذى يجعل الموقف غير محتمل بالنسبة له . وعندئذ قد يتمخض الموقف عن حل ملائم مؤقتا . ذلك أن الطفل قد يتحاشى التفكير فى الأمور الجنسية ، وينبذ الاستجابات المتصلة بهذه الأمور . وباختصار فإنه قد يكبت الدوافع الجنسية فيخفف بذلك من حدة القلق المتعلق بها ، وبالتالى تخف عنه حدة الصراع . وهذا ما يعبر عنه فرويد بأن الطفل يتقمص شخصية الأب وينبذ تملك الأم خوفاً من أبيه . على أن هذا

الحل لا يعتبر نهائيا إذ قد تستثار عند الفرد نزعاته المكبوتة مستقبلا ، وذلك عندما يقترب من أى موقف جنسى بشكل لا يمكن تحاشيه . وهذا هو ما يحدث فى فترة المراهقة مثلا عندما تتدفق الأفرازات الجديدة فى الجسم ويشتد الدافع الجنسى مرة أخرى . عندئذ قد يلجأ الفرد إلى أشباع هذا الدافع إما عن طريق الأستمناء الذاتى أو عن طريق الالتجاء إلى الجنس الآخر . وفى كلتا هاتين الحالتين قد تستثار الصراعات القديمة المرتبطة بهذا الدافع . فيقع الفرد فى صراع بين الرغبة فى الأشباع من ناحية . وبين الخوف من « الضرر » الذى قد يترتب على ذلك من ناحية أخرى . (على أن ذلك كله يتم على مستوى لا شعورى بمعنى أن كل ما يشعر به الفرد هو التوتر الناتج عن الصراع ، دون أن يستطيع أن يربط بين أطراف ذلك الصراع أو يعيها) .

ليس هذا فقط هو ما يمكن أن يتمخض عنه موقف أوديب من آثار فى المستقبل ، بل أن هناك أشكالاً أخرى من الاضطرابات التى قد تصيب الفرد باعتباره ضحية لهذا الموقف . فقد يصاب الفرد بالشذوذ الجنسى نتيجة لكبته الشديد لدوافعه نحو الجنس الآخر . وقد يجد الفرد فى السلطة مصدراً لخوف شديد لا يستطيع معه أن يتعامل بسهولة مع أولئك الذين يمثلونها . ذلك أن الأب وهو رمز للسلطة كان مصدرا لخوفه الشديد أيام أن كان يقف منه موقف المنافس الخطر فى الميدان الجنسى . وعن طريق عملية تعميم آلى يعم هذا الخوف على كل من يمثل السلطة عموما . بل قد يعم الخوف على أفراد المجتمع بوجه عام فيصعب التعامل مع الناس وتصبح الحياة الاجتماعية أمراً مثيراً للقلق ومهمة لا تدعو إلى الارتياح .

« عقدة الكترا » :

وما يحدث فى موقف أوديب بالنسبة للولد قد يحدث عكسه تماما بالنسبة للبنت . فالبنت قد تتجه إلى الأب ، سواء فى الواقع أو فى الخيال ، تلتمس عنده أشباعا لدوافعها الجنسية بعد أن يكون الأشباع الجنسى بالطرق الأخرى قد حرم عليها . وهى إذ تفعل ذلك قد تجد فى سلوك الأب ما يشجعها عليه . ذلك أن الأب نفسه قد يكون محبطا فى علاقاته الجنسية لما قد يكون هناك من أسباب فى حياته الطفلية كما سبق أن وضحنا . ولذلك فهو فى تقريبه ابنته منه قد يجد أشباعا جزئيا لدوافعه المكبوتة ، وتعويضا عن عدم التكيف الذى يعانيه فى حياته الزوجية إلى حد ما . وقد يثير هذا السلوك الجنسى من ناحية البنت ، القلق المتعلق بالدوافع الجنسية عند الأم . فتعمل – شعورياً أو لا شعورياً – على منع مثل هذا السلوك . وقد تلجأ فى ذلك إلى استخدام جميع الوسائل التى تحت أيديها . فقد تتحدث إلى الأب أمام البنت بصراحة فى أنه يدللها أكثر من اللازم ، أو أنه يعمل على افساد أخلاقها ، أو غير ذلك من التبريرات التى تعبر بها عن احتجاجها على مثل هذا السلوك . وقد تعمل الأم على أن تقلل من شأن ابنتها ، وتحقرها ، وتنعتها بالأوصاف الوضيعة ، وغير ذلك ، على أقل هفوة خطأً

تقع فيه ، معبرة بذلك عن عدوانها غير المباشر نحوها . وقد تحاول الأم أن تقمع أى تعبير عن النواحى الجنسية عند البنت فتسخف لها زينتها أو تحرمها عليها ، أو تمنعها من الوقوف أمام المرآة مدة كافية أو تنعتها بالقبح ، أو تعيرها بنقائص حقيقية أو وهمية فى شكلها ، أو فى منظرها أو قوامها . كل ذلك قد تفعله الأم لأنها قد تجد – بطريقة شعورية أو لا شعورية – أن الأبنة تحتل مركزاً مفضلا عند الأب ، وأنها تنال من عواطفه ورغباته وعنايته مالا تناله هى . ويدفع هذا إلى أثارة الأم ، لا شعوريا ، ويدفعها إلى أن تتصرف نحوها بطريقة تثير الخوف . أما الطفلة نفسها فإنها لا تستطيع أن تميز فى العادة بين المعارضة المبنية على أساس الرغبات الجنسية نحو الأب ، والمعارضة المبنية على أساس مطالبها الأخرى منه . والخلاصة الهامة لهذا الموقف كله هو أن سلوكاً معينا مصدره الدافع الجنسى أساسا ، ويوجه نحو الأب باعتباره عضوا من الجنس الآخر ، يقترن بعقاب الأم كشخص كبير يمثل السلطة إلى حد ما ويستطيع أن يستخدم وسائل التهذيب .

وبصرف النظر عن اتجاه الأب نحو ابنته فى مثل هذه المواقف الجنسية ، فقد يحدث أن تكون الأم نفسها واقعة تحت تأثير صراع شديد فيما يتعلق بهذه الأمور . وعندئذ لا تحتمل الأم أن ترى أى علاقة أو دليل يمكن أن يؤخذ على أنه تعبير جنسى من ناحية الطفلة ، لأن ذلك قد يثير قلقها هى الشديد حول هذه النواحى . وبذلك فقد تستخدم الأم أى وسيلة من الوسائل السابقة الذكر أو غيرها حتى تقمع عند الطفلة كلية مثل هذا النوع من التعبير . وقد تستعين الأم بالتخويف بشتى الوسائل والطرق . فتصور الرجل لابنتها مثلا على أنه ذئب مفترس . كما تصور العلاقات الجنسية كشىء مخيف شديد الألم . كذلك قد تبالغ فى وصف ما يمكن أن يترتب على بعض الأمور كتقبيل الجنس الآخر أو اللعب مع الأطفال الذكور ، فتصور لطفلتها أن ذلك يمكن أن يترتب عليه « أمور خطيرة » وأضرار سيئة لا يمكن تلافيها . كل ذلك يجعل من العلاقة بالجنس الآخر فى ذهن الطفلة أمراً خطيراً وشيئا مثيرا للخوف والانزعاج ، بطريقة لا شعورية .

وقد تجد الطفلة أن أباها قد انقلب فجأة من والد محب متقبل مقدر إلى شخص منزعج شديد الانفعال ، يتقزز من أى استجابة حسية ، ويرفض كل ميل من طفلته نحوه . وقد يحدث ذلك لأسباب مختلفة من ناحية الأب ، إلا أنه قد يبرر ذلك بأن البنت قد كبرت وأنه لا يصح أن تدلل فى مثل هذه السن . فى مثل هذه الحالة قد لا يحتاج الأمر إى أن تظهر الأم عدوانها نحو البنت . إذ أن مثل هذا الظرف كفيل – إذا تكرر واشتد – أن يجعل من العلاقة بالجنس الآخر أمراً محرماً مثيراً للخوف والاشمئزاز لدى البنت .

وإذ كانت دوافع البنت فى كل هذه المواقف دوافع جنسية ، وإذ كانت المواقف السابقة الذكر تمثل علاقة بالجنس الآخر ، لذلك فإن الدوافع الجنسية الغيرية عند البنت ترتبط

بالخوف ، وتصبح مثيرة للقلق المتزايد ، مما قد تترتب عليه انحرافات شديدة فيما بعد . فقد تتجه البنت فى دور المراهقة مثلا ، وعندما تتدفق الافرازات الجديدة التى تثير الدافع الجنسى عندها ، إلى أحد الأفراد من نفس الجنس ، كالمدرسة أو أحدى نجوم السينما أو حتى شخصية خيالية . وقد تتقمص البنت هذه الشخصية تقمصا تاما . وقد تمارس البنت فعلا علاقات جنسية مع نفس الجنس ، وتصل هذه العادة من القوة إلى درجة لا يمكن معها اقتلاعها فيما بعد . وقد يصل الخوف من الجنس الآخر إلى حد أن تقع البنت فى صراع شديد كلما اقتربت من أحد أفراد الجنس الآخر أو دخلت معه علاقة بشكل ما . فقد تعانى البنت أحيانا مشاعر القلق والشعور بالذنب لمجرد التحدث إلى أحد أفراد الجنس الآخر أو السلام عليه . وقد يؤدى الخوف المكتسب من الجنس الآخر أيضا إلى انعدام التكيف فى الحياة الزوجية انعداماً كلياً أو جزئياً . وهناك حالات كثيرة كانت هذه العلاقة فيها مخيفة إلى الحد الذى كانت تمتنع فيه الزوجة عن العلاقة الجنسية كلية ، أو يصيبها انهيار تام وحالات هستيرية إذا اضطرت إلى ذلك . كذلك قد يكون البرود الجنسى أحد هذه النتائج الخطيرة . وقد يحدث — لأسباب سبق أن ذكرناها فى الفصل الثامن — أن تتقمص البنت شخصية أبيها (تتوحد معه) وتقدس صفات الرجل ، حتى لتجد ارتياحا كبيرا فى تقليده والتشبه به ، فتصبح امرأة مسترجلة . ويعوقها هذا بالطبع عن حسن التكيف مع الجنس الآخر . إذ تخلط بين دورها كأنثى والأدوار الأخرى التى عليها أن تؤديها فى المجتمع . كذلك قد يحدث أن يعم الخوف الذى شعرت به البنت نحو أمها ، على كل من يتخذ مكانة الأم عندها . فتخاف — فى المستقبل — من أم زوجها وتكرهها . كذلك قد يدفع الشعور بالخيبة والأحباط الذى شعرت به البنت فى موقف التنافس مع أمها على الأب ، قد يدفع هذا البنت إلى الانتقام لا شعوريا ممن يتخذ مكانة الزوجة ، فتجد نفسها مدفوعة بفعل اضطرارى باستمرار إلى الحصول على رجل متزوج . وقد تجد لذة كبرى فى ذلك مهما كانت هى متزوجة .

وهكذا نجد أن موضوع الجنس من الموضوعات الهامة ذات الخطر فى عملية التنشئة الاجتماعية للطفل وفى تكوين شخصيته المستقبلة وفى علاقاته بالجنس الآخر . ولما كان تعديل الاتجاهات القائمة حاليا نحو الأمور الجنسية أمراً صعباً حقا ، لذا فقد استلزم الأمر أن نفكر فى مشروع للتربية الجنسية نعرضه فيما يلى :

مشـــروع فى التربيـــة الجنسيـــة
فى هـــذه المرحلـــة

التربية الجنسية عمل غير مألوف . فنحن نستطيع أن نقول لأبنائنا أين ينمو الموز وكيف تجرى السيارة ولماذا ينزل المطر ولكننا نتحاشى أن نحدث أبناءنا عن أنفسنا ، عن أجسامنا وعن كيف تبدأ الحياة وكيف يعمل الجسم وما إلى ذلك .

ونحن نعتقد أنه ربما كان غيرنا أقدر على القيام بهذه المهمة – مهمة التحدث عن بداية الحياة ووظائف الجسم وما إلى ذلك – وكل أب وكل معلم يقول لنفسه ربما اخطىء أنا فى ذلك .... ويتساءل عن أنسب الكلمات التى يمكن أن يؤدى بها هذه المعانى ، ويرجو الله ويسأله ألا يجرى الكلام على لسان ابنه فى هذه الموضوعات أو يسأل عنها . والواقع أننا جميعا نشعر هذا الشعور . وليس بين الناس إلا القليل ممن يستطيع أن يتحدث فى الأمور الجنسية حديثا علميا . كما أننا جميعا نتنفس الصعداء عندما ينتهى موقف من هذا النوع .

وإذا تدبرنا الأمر لوجدنا أنه ليس من الضرورى أن يكون المرء كاملا من هذه الناحية ، أى أنه لا يجب أن يكون موقفه صحيحا مائة فى المائة فى كل مرة يعالج فيها موضوعاً جنسياً . بل المهم هو الاتجاه العام فى هذه الأمور ، الذى يبدو من الوالد أو المعلم نحو الطفل . ولكى نبين كيف يمكن أن نكوّن هذا الاتجاه الصحيح نحو الأمور الجنسية يجب أن نعرف كيف يكون تصرفنا فى المواقف التى تتعلق بالمسائل الجنسية .

استخدام الكلمات :

إن وعى الأطفال بأجسامهم ينمو فى سن مبكرة . وإنها لخبرة هامة فى حياة الطفل عندما يبدأ يتعرف على أعضاء جسمه : عندما تقع عيناه على يديه وهى تتحرك فى الهواء ، وعندما تلمس يداه أصابع رجليه وهو مستلق على ظهره ويحرك أطرافه فى الفضاء ، فيأخذها ويضعها فى فمه ويأخذ فى امتصاصها فى بعض الأحيان . إن الطفل ليجد لذة عظيمة فى ذلك ، وسرورا كبيرا يبدو على وجهه ، وتظهر آثاره على محياه . ومن الأعضاء التى يعثر عليها الطفل أيضا ، أعضاؤه التناسلية . وإن الأطفال ليجدون لذة أيضا فى استكشاف هذه الأعضاء واللعب بها ، تماما كاللذة التى يجدونها عندما يستكشفون آذانهم وحواجبهم وغير ذلك . ولا يحمل هذا اللعب وهذا العبث أى معنى آخر مخالف .

تسمية الأعضاء :

وهنا تبدأ علاقتنا بالطفل فى التربية الجنسية . وأول شىء هام يجب أن نوليه اهتمامنا هو مسألة الأسماء التى يمكن أن نلقب بها هذه الأجزاء . فجميع أجزاء الجسم لها أسماء ، ونحن نستطيع أن نعلم الطفل أن هذا الجزء من الجسم له اسم ، بكل هدوء وصراحة وبدون أى انفعال . وأن تعليم الطفل اسم العضو التناسلى بمثل هذه الطريقة جزء هام جدا من برنامج التربية الجنسية ، إذ أن اللفظ وطريقة استخدامه يحمل فى طياته كل المعانى والاتجاهات التى نريد أن ننقلها إلى الطفل فى هذه الناحية . فإذا تعود الطفل أن يسمع اللفظ الذى يعبر عن العضو التناسلى تماما كما يسمع اللفظ الذى يعبر عن الشفاه أو الأذن أو غير ذلك من أعضاء الجسم ، ساعد ذلك مساعدة كبيرة على أن يكتسب الطفل هذا الاتجاه الموضوعى الهادىء فى التعبير عن الأمور أو المسائل الجنسية ، كذلك فإنه يساعد على أن تتم التربية الجنسية بصراحة، دون ما خجل أو تحفظ ، وبشكل موضوعى دون ما انفعال أو توتر . فعن طريق الألفاظ نحن نتكلم ؛ وإذا لم توجد الألفاظ فإننا لا نستطيع أن نتحدث أو نفكر . والكلمات تخرج بسهولة فى حياة الطفل اليومية . فلتكن هى الوسيلة الأولى إذن للتفكير فى الأمور الجنسية بشكل موضوعى هادىء .

تسمية العمليات :

وهذه الأعضاء لها وظائف أيضا . والأطفال يتعلمون أسماء هذه الوظائف فى حياتهم اليومية . ولجميع أعضاء الجسم وظائف ، والأطفال يتعلمونها ، وهى كلمات جميلة وسهلة وتصف الوظائف أو العملية وصفاً تاماً . فالأطفال يتعلمون كلمات مثل المضغ والشم والرؤية والسمع. وبالمثل يجب أن نعلمهم كلمات مثل التبول والتبرز والعادة الشهرية... إلخ.

ونحن للأسف ليس لدينا كلمات أبسط من هذه لتؤدى هذه المعانى ، كما أن الكلمات العامية تحمل شحنات انفعالية معينة . وكنا نرجو أن تكون هناك كلمات أبسط من « عضو التناسل » أو « عضو الأخراج » دون أن تكون هذه الكلمات ذات شحنات انفعالية خاصة ، وإن كنا نستطيع على أى حال أن نستخدم هذه الكلمات بسهولة ، إذا ما استطعنا أن نلفظ بها خالية من أى معنى خارج أو أى انفعال خاص . وعلى أى حال فإن اللفظ بهذه الأشياء أحسن بكثير من التحرج من اللفظ بها .

والواقع أننا كثيراً ما لا ننجح فى منع الأطفال من التحدث بالعبارات الأخرى التى نعتبرها نحن خارجة ، ومن استخدام الألفاظ التى تستخدم فى الشارع . فإذا ما أعطينا الطفل لفظا هادئا ، ردده الطفل بطريقته الخاصة التى تحمل معان لا نريد أن يحملها اللفظ . وكثيراً ما يسيؤنا هذا ، ونوبخ الطفل ونقرعه على ذلك ، بل ونعاقبه فى بعض الأحيان عقاباً

شديداً . وهو لا يكف عن استخدام هذه الألفاظ فى سن معينة ، فى الثانية والثالثة والرابعة والخامسة حتى السادسة تقريبا . وهنا يجب أن نعلم شيئا هاما ؛ وهو أن الأطفال فى هذه السن يميلون إلى استخدام الألفاظ الجديدة . وهذه هى سن التدريب على استخدام الألفاظ لحفظها . بل إن هذه هى الطريقة الوحيدة لحفظ الألفاظ . وهم لا يريدون حفظ هذه الألفاظ بالذات ، ولكن كأى لفظ آخر جديد على الطفل ، فإن الطفل يميل إلى تكراره فى كثير من الأحيان . فماذا نفعل نحن أزاء هذا ؟ هل نضرب الطفل ؟ أو نعاقبه ؟ لا بل يجب أن نفهم الدافع إلى هذا أولا .

إن الدافع إلى ذلك كما هو الدافع إلى سلوك الطفل فى نواح أخرى مشابهة . هو رغبة الطفل فى أن يشعر بأنه صار كبيرا ، ويمكنه أن يتحدث بما يتحدث به الكبار ، أو يلفت النظر والاهتمام إليه من ناحية الكبير . ونحن إن كنا حكماء ، فلا يجب أن نعاقبه على ذلك ، بل يجب أن نتخذ طريقاً آخر أكثر تأثيرا .

فالعقاب كما قلنا لا يحذف السلوك ، بل يجعله يكف مؤقتا ليظهر فى غير انتباه منا . والمعاملة المجدية فى مثل هذه الحالات هى أن نعيد القول على الطفل عند تلفظه بهذه الكلمات ، فى صورة أخرى مهذبة : « تقصد أن تقول كذا » ، ونكرر عليه ما نقوله بهدوء وبحزم فى الوقت نفسه . هذا هو الطريق الذى يساعد على زوال مثل هذه الألفاظ من لغة الطفل . ويساعد على ذلك أيضا أن نحاول دائما أن نشبع رغبة الطفل فى أن يصبح كبيراً بأن نعلمه دائما الثقة فى نفسه عندما يقوم بعمل مطلوب منه ، وأن نقلل من النواهى والأوامر ، ونزيد من الأطراء على سلوكه الممتاز المرغوب فيه . كذلك يجب أن نساعده باستمرار على تحمل المسئولية فى النواحى التى يبدى فيها اهتماما خاصا . وباختصار ننمى عنده الشعور بالتقدير وبالاستقلال فى النواحى التى يستطيع أن يتحمل فيها المسئولية مع أعادة ترجمة الألفاظ البذيئة بألفاظ أخرى راقية .

السؤال والاستطلاع :

رأينا أن الأطفال يميلون إلى حب الاستطلاع ونحن قد نميل أحيانا إلى أن نشجع فيهم هذه الناحية إذا ما سألوا عن ظاهرة معينة أو أرادوا أن يشاهدوا استعراضا أو شيئا من هذا القبيل ، ولكنا كثيراً ما ننسى هذه القاعدة عندما يبدأ الأطفال يسألون عن الأمور الجنسية . فارضاء الاستطلاع فى أى شىء آخر مرغوب فيه ، ولكنه فى المسائل الجنسية يسمى خروجا وفجورا .

إن الأطفال يعرفون كيف تبدو أجسامهم ، ولكنهم يريدون أيضا أن يتأكدوا من أن الأطفال الآخرين يشبهونهم . كما أنهم يريدون أن يعرفوا كيف تبدو أجسام الكبار وأجسام

الجنس الآخر وهكذا . ولذلك فإن الأطفال كثيراً ما يبدون استطلاعا فى هذه النواحى تماما كما يستطلعون الأمور الأخرى .

وما يجب أن نراعيه فى هذه الناحية هى ألا ننزعج فإذا ما أراد الطفل أن يطل على أخيه الأصغر أو أخته وهو يستحم مثلا أو إذا دخل على أبيه أو أمه وهو يخلع ملابسه وأبدى حبا للاستطلاع ، فلا يجب أن ننزعج ونخفى ما ظهر من أعضائنا عندئذ ، أو نمنعه عن أن يبدى الرغبة فى الدخول مع أخيه فى الحمام ، ونعتبر هذا عملا بذيئا ، ذلك أن الأطفال ينشأون نشأة أصح وأهدأ نفسيا إذا ما عرفوا وإذا ما تعلموا .

ويجب أن نعلم هنا أيضا أن التعلم يحدث ببطء ، فهذا السلوك المبنى على حب الاستطلاع لن يخبو سريعاً أو من مرة واحدة ، بل هو كأى شيء آخر لابد أن يتكرر من الطفل حتى يشبع عندهم هذا الميل .

أما تصرفنا فى هذه المواقف فلابد أن يكون مبنيا على قاعدة عامة وهى : ألا نحجز الأطفال عن بعضهم لأنهم محبون للاستطلاع ، بل يجب على العكس أن نسمح لهم بأن يروا بعضهم البعض حتى نرضى عندهم حب الاستطلاع ، فالاستحمام فى حمام واحد شيء عادى وطبيعى جدا ولبس الملابس مع بعض كذلك شيء طبيعى وعادى وهكذا . وقد يبدى الأطفال بعض الملاحظات فى مثل هذه المواقف ، كأن يلاحظ مثلا أن الطفل الآخر له عضو تناسل يشبه عضوه ، وأن الطفلة ليس لها . وهنا يجب أن نردد بهدوء تام هذه الملاحظات تماما كما نردد ملاحظاتهم عن الطعام أو الشراب أو أجزاء الجسم الأخرى .

اللعب الإيهامى كذلك إذا اندمج الأطفال فى اللعب الأيهامى فدعه يأخذ مجراه فى هذا السبيل . دعه يلعب دور الأم والمولود والطبيب ، كما يلعب العسكرى والحرامى أو السائق أو الجزار . ويجب أن تعلم أن هذا النوع من اللعب لن يستمر طوال حياة الطفل ، بل سيأخذ مجراه كأى شيء آخر ثم ينتهى هذا الدور .

ولا يجب أن نجزع أو نخاف أن تستمر مثل هذه العادات عن السؤال والتجربة وحب الاستطلاع واللعب .. إلخ . فإن مثل هذه العادات تأخذ دورها كأى نوع آخر من أنواع التعلم . ولا يجب أن ننظر إلى الطفل فى سن الخامسة على أنه مراهق ، أو أنه حتى فى سن العاشرة ، بل يجب أن نتذكر أنه لا يزال فى الخامسة ، وسوف تختفى هذه العادات أمام عادات أخرى تناسب الأعمار المتأخرة . فمثل هذا السلوك لا يبدو فى الغالب من أطفال فى سن أكبر . وكما يتطور الحبو فيصبح مشيا والمص يصبح مضغا ، كذلك تتطور هذه العادات فتأخذ شكلا أكثر هدوءاً وأشد استقرارا .

العلاقة بين الجنسين :

كثيراً ما يقع الآباء بحكم التقاليد والقيم الثقافية فى خطأ آخر ، وهو التفرقة الشديدة بين الجنسين ، ومنع الاختلاط منعاً باتاً . وقد يبدأ هذا المنع فى سن مبكرة جدا ، فنحرم على البنت ، على وجه الخصوص ، أن تلعب مع الأولاد ، وكذلك على الولد أن يلعب مع البنات . وقد يستخدم فى سبيل ذلك المنع والتحريم شتى الوسائل ، من العقاب البدنى إلى اللوم والتوبيخ واستخدام الألفاظ اللاذعة التى تثير مشاعر الذنب والقذارة واحتقار الذات .

والخوف كل الخوف ، هو أنه ، عندما يكبر الأولاد والبنات قليلا ، فقد يكتسبون هم هذا الاتجاه ويتبنوه ، فيتعصبون كل ضد الآخر ، ويكونون الشلل المتنافسة فى أثارة وأغاظة كل منهما الآخر . وغالبا ما تكون تلك الشلل من الإغلاق بحيث لا يقبل عضو فيها من الجنس الآخر فى أثناء اللعب أو القيام بأى نشاط آخر .

وقد تدعو علاقة الكبار من الجنسين بعضهما ببعض أو علاقة الأب بنته والأم بابنها إلى خلق التعصب أو زيادته . فقد يتباعد الأب عن ابنته فى سن معينة وكذلك الأم عن ابنها ، ويشتد التقارب بين الأم والبنت وبين الأب والأبن بحيث قد يشعر الطفل الصغير أن هذه هى العلاقه الطبيعية ، وأن مثل هذه الحدود لابد وأن تقوم أيضا بينه وبين الجنس الآخر على وجه العموم ، كما حدث ذلك فى نموذج العلاقة بينه وبين الوالد من الجنس الآخر .

كل ذلك قد يعكس اتجاهات سلبية مختلفة فيما بعد نحو الجنس الآخر ، فينشأ كل منهما وهو ينظر إلى الجنس الآخر ، إما على أنه موضوع تقديس ، أو تحريم ، أو خوف ورهبة ، أو احتقار ، أو تعال أو استغلال . وبالتالى قد يتباعد عنه أو يخشى الاقتراب منه ، أو يشعر نحوه بالنقص والعجز والقصور وعدم التقبل وما إلى ذلك من المشاعر السلبية المختلفة .

لذلك كان من أهم عوامل الاستقرار النفسية هو تربية جنسية سليمة تقوم على أساس اختلاط قويم من البداية ، وأن يبدأ التدريب على الاختلاط هذا من الطفولة المبكرة . فيشجع الأطفال من الجنسين على اللعب معا وتنمى بينهم اتجاهات فى الاحترام المتبادل بدلا من الكراهية أو التعصب ، وأن يتجنب كل تعليق أو توجيه من ناحية الأبوين يشتم منه الفصل أو المباعدة بين الأطفال من الجنسين . بل يجب أن يبدأ الاختلاط هذا فى المدرسة أيضا فيشجع الأطفال من أى من الجنسين على القيام بأى نشاط قد ترى الثقافة أنه قاصر على أحدهما . فدروس الحياكة والفلاحة والتدبير المنزلى والنجارة وغير ذلك يجب أن تكون مشتركة وليست قاصرة على جنس دون الآخر . فلعل ذلك يساعد على حسن الاختلاط وتوجيهه بحيث ينشأ كل من الجنسين قد أكن الاحترام والثقة المتبادلة مع الجنس الآخر .

ويسير مع هذا الأجراء جنباً إلى جنب ، برنامج متكامل من حيث الثقافة الجنسية التى يمكن أن تبدأ فى الحضانة ورياض الأطفال وذلك عن طريق ملاحظة تناسل الطيور والدواجن التى يربونها ويعنون بها فى جانب من المنزل ، ومن حديقة المدرسة فضلا عن الرد على أسئلتهم ببساطة ودون حرج .

وفى دروس مشاهدة الطبيعة والحيوان والنبات فرصا كبيرة ومناسبة لبداية ثقافة جنسية موضوعية سليمة تفتح الطريق وتمهده للثقافة الجنسية فيما بعد .

ولنبدأ بالكبار :

على أن أول خطوة فى سبيل تعليم الناشئين وتربيتهم تربية جنسية سليمة هى البداية بالكبار أنفسهم . ولذلك كان لابد فى أى برنامج من هذا النوع أن تبدأ بإعداد مجموعة من المعلمين والمرشدين النفسيين والاخصائيين الاجتماعيين أعداداً خاصاً . ولتكن هذه المجموعة الأولى هى النواة التى يمكن أن تحتل مراكزها فى مدرسة تجريبية نموذجية تبدأ هى الأخرى بمجموعة من الأطفال من مرحلة الرياض وتتدرج معهم حتى نهاية المرحلة الثانوية . مثل هذا الموقف قد يوفر لنا حقل تجريب خصب يمكن أن تخرج منه الحقائق العلمية التى تقودنا مستقبلا إلى أدخال التعديلات والأجراءات المناسبة فى معاهد أعداد المعلمين والمعلمات فى جميع المستويات ، مما يمكن بعد ذلك من تعميم هذا الجو الصحى بالنسبة للمدارس بشكل عام .

خلاصة :

يتلخص الموقف المثالى بالنسبة للقائمين على أمر الطفل فى هذه المرحلة فى : ١ — أن ينمو لديه الاستقلالية والمبادأة . ٢ — أن يجنبوه التعرض لأية أزمة انفعالية حتى تصبح قدراته قد نمت إلى الحد الذى يساعده على حل هذه الأزمات .

وتعتبر هذه الفترة من أنسب الفترات لتنمية الاستقلالية والمبادأة لدى الطفل ، لما يتمتع به من دوافع قوية فى هذا الاتجاه ، وذلك بحكم طبيعة نموه النفسى فى هذه المرحلة . كما تعتبر أيضا من أشد الفترات حساسية من حيث العلاقات العاطفية بالوالدين أو من يقوم مقامهما .

وبالرغم من التقاء كل من الوالدين والطفل عند أهداف النمو لهذه المرحلة ، (فليس هناك من والد لا يريد أن يرى طفله قد كبر واستقل فى أسرع وقت ممكن) ، إلا أن الوالدين غالبا ما يخطئان هذه الأهداف ، بما يتبعانه من أساليب خاطئة فى التنشئة الاجتماعية . فهما غالبا ما يتوقعان منه أن يتعلم بأسرع مما تؤهله له قدراته وإمكاناته : فيعاملانه كما لو كان راشداً فى الوقت الذى لا يستطيع فيه أن يميز ، أو يفهم التعليمات

الصادرة إليه . وهما يفرضان عليه الواجبات المستحيلة ، ويضعان أمامه الالتزامات المتضاربة . إنهما يتوقعان منه فى أغلب الأحيان أن يميز الأشياء التى لم يتعلم أن يميزها ، وأن يتعلم عادات ويتقنها من محاولة واحدة . وأخيراً فإن العقاب الشديد غالبا ما يكون جزاءه على أقل الأخطاء وأبسط أنواع الفشل .

هذا الموقف من ناحية الآباء ليس فى الواقع سوى الصورة التنفيذية للقيم والاتجاهات التى تسود الثقافة التقليدية التى نعيش فيها . فالثقافة لها قيمها واتجاهاتها التقليدية فى الأمور التى تتعلق بتربية الطفل : تربيته على النظافة والضبط ومعاملته فى حالات الغضب ، ومواقف الجنس والاستقلال وغيرها . وتتمثل هذه القيم وتلك الاتجاهات فى معاملة الوالدين لطفلهما فى هذه النواحى ، باعتبارهما وكيلين عن الثقافة فى نقل هذه الاتجاهات .

والنتيجة الحتمية لهذا كله هو السورات الانفعالية الجارفة من ناحية الطفل ، والصراع بينه وبين السلطة الوالدية ، والأزمات النفسية الاجتماعية التى يقع فيها من حين لآخر ، مما لا يمكن حله فى أغلب الأحيان فى صالح نمو نفسى سوى . ولقد أفضنا فى تفنيد الممارسات الخاطئة من ناحية الوالدين ، والآثار التى يمكن أن تترتب عليها ، وذلك فى كل موقف من المواقف الحساسة التى يلتقى فيها الطفل بالسلطة ، فى أثناء عملية التنشئة الاجتماعية . ثم خرجنا من ذلك كله بتوصيات أو نصائح إيجابية إلى الآباء ، أو غيرهم ممن يقومون على أمر الطفل ، يمكن أن نوجزها بشكل عملى فيما يلى :

١ - التسلطية ، وكذلك التساهل والرعاية الزائدة ، والتذبذب ، تشكل اتجاهات والدية عامة معوقة لنمو الاستقلالية عند الطفل . وإذا أردنا أن ننمى هذه الصفة (الاستقلالية) عند أبنائنا فما علينا إلا أن ننتظر حتى يبدى الطفل رغبته فى القيام بأداء واجب معين بنفسه ، ثم نشجعه على ذلك ونكافئه بسخاء على نجاحه . ومهما كان من أمر ذلك الأداء ، فإن تجنب **العقاب** ، أيا كانت صورته ، هو موقف حتمى لابد من أن يلتزم به الآباء ، إذا كان لهما أن يتوقعا تقدما فى الاتجاه المرغوب فيه من ناحية الطفل .

٢ - لكى يستطيع الطفل أن يتحكم تحكما إراديا فى عملية الأخراج لابد من أن تكون قد نضجت لديه أولا ، من الناحية الفسيولوجية ، بعض الأجهزة اللازمة للقيام بهذه العملية . ولا يتم ذلك النضج قبل الفترة ما بين سن السنة والنصف والسنتين من عمر الطفل . إن بإمكان الرضع من الأطفال أن يكتسبوا القدرة على تفريغ المثانة عند جلوسهم على الوعاء المخصص لذلك فى مرحلة مبكرة جدا من هذه السن ، ولكن ذلك لا يعنى أنه قد أصبح مستعداً للقيام بعملية الضبط الإرادى للإخراج ، أو حتى لتقبل التدريب عليه . لذا فلا يجب أن نتوقع من الطفل نجاحا فى هذه العملية قبل الفترة المذكورة أعلاه (من سنة

ونصف إلى سنتين) . وإذا أردنا أن يستمر ذلك النجاح فليكن التشجيع هو أسلوبنا الأوحد ، ولنحذف العقاب (أو التهديد به) تماما من وسائلنا التربوية .

٣ - الأحباط هو المقدمة السببية دائما وراء كل عدوان . وعلى ذلك فإن أول توصية يمكن أن نسوقها فى التدريب على ضبط العدوان عند الأطفال ، هى إزالة عوامل الأحباط من طريقهم . على أن ذلك وحده لا يكفى ، فلابد من موقف إيجابى لمواجهة عدوان الأطفال . ولقد وجد من الناحية الإيجابية ، أن مجرد منع الطفل عن أيذاء الآخرين ، أو فض اشتباك الأطفال عندما يدخلون فى عراك يدوى يعتبر خطوة ضرورية فى البداية ، ولكن دون توقيع العقاب على أى منهم . على أن ذلك لابد من أن يقترن مباشرة بتوضيح النتائج التى يمكن أن تترتب على مثل هذا السلوك ، وكذلك الملابسات التى يمكن أن تكون قد أدت إليه . كذلك فإن التعاطف مع المعتدى عليه ، دون تجريح للمعتدى ، بل محاولة إشراكه فى ذلك التعاطف يمكن أن يكون له تأثير ، ولو مؤقت على ضبط السلوك العدوانى .

٤ - الوالدان قدوة لا يمكن أن ننكر أثرهما البالغ على سلوك أطفالهما .

٥ - موضوع الجنس من الموضوعات الهامة ذات الخطر فى عملية التنشئة الاجتماعية للطفل . ويحتاج الأمر إلى تعديل جوهرى فى الاتجاهات القائمة حاليا نحو الأمور الجنسية ؛ تعديل يقتضى منا أن نصبح قادرين على الحديث إلى أبنائنا فى هذه الأمور : عن أنفسنا ، عن أجسامنا ، كيف تبدأ الحياة وكيف يعمل الجسم ، تماما كما نتحدث عن أى موضوع آخر ، أى بلغة موضوعية هادئة خالية من أى انفعال ، وباتجاه متفهم خال من أى انزعاج ، وأبعد ما يكون عن التشدد أو العقاب .

٦ - التليفزيون أداة ذات تأثير بالغ فى سلوك الأطفال فى هذه المرحلة لما يتمتع به هؤلاء من ميل شديد إلى التقليد ، ويقتضى هذا منا شدة العناية باختيار البرامج التى تعرض على الأطفال .

٧ - يحتاج الطفل فى هذه المرحلة إلى مجال واسع فسيح ثرى بالمواد والأدوات والإمكانات التى تتحدى تفكيره ، وتمتص نشاطه الحركى ، وتستثير قدراته الإبداعية ونزعاته الاستقلالية ، كما تساعد فى نفس الوقت على التخلص من مركزية الذات لديه عن طريق التفاعل المثمر مع غيره من الأطفال . ونرى أن ذلك لا يتحقق إلا عن طريق مراكز للرعاية اليومية للأطفال ، يكون إنشاؤها جزءاً أساسياً من خطة تربوية شاملة تضعها الدولة وتشرف على تنفيذها .

المراجـــع

(أ) العربية :

إبراهيم ، عبد الستار . (١٩٨٥) . الإنسان وعلم النفس . **سلسلة عالم المعرفة :** المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت (العدد ٨٦) .

إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٦٢) . تغير اتجاهات الوالدين نحو مستقبل أبنائهم « كمقياس للتغير الاجتماعى » . **المجلة الاجتماعية القومية** ، القاهرة .

إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٧٨) . **المنهج العلمى وتفسير السلوك (الطبعة الثالثة)** . مكتبة النهضة المصرية – القاهرة .

إسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٨٤) . **التعلم (ترجمة) الفصل الثالث ، الطبعة الثانية** . بيروت ، القاهرة : دار الشروق .

إسماعيل ، محمد عماد الدين ، إبراهيم ، نجيب إسكندر ، منصور ، رشدى فام . (١٩٧٤) : **كيف نربى أطفالنا : التنشئة الاجتماعية للطفل فى الأسرة العربية** . القاهرة : دار النهضة العربية .

إسماعيل ، محمد عماد الدين وآخرين . (١٩٨١) . **فى ذكرى بياجيه : ندوة علمية حول نظرية بياجيه فى النمو المعرفى** . مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الكويت .

القرشى ، عبد الفتاح . (١٩٨٦) . حوليات كلية الآداب ، الرسالة الخامسة والثلاثون ، الحولية السابعة .

حلمى ، منيرة أحمد . (١٩٦٥) . **مشكلات الفتاة المراهقة وحاجاتها الإرشادية** . القاهرة : دار النهضة العربية .

سليمان ، عبد الله محمود . (١٩٧٣) . تكيف المراهقات : ١٩٥٩ – ١٩٧٣ ، أ . مجالات التكيف . **المجلة الاجتماعية القومية** ، ١٠ (٣) ، ٣٥٩ – ٣٩٠ .

سليمان ، عبد الله محمود . (١٩٨٥) . عوامل الابتكار فى الثقافة العربية . القاهرة . **مجلة العلوم الاجتماعية** . الكويت ، ١٣ (١) ، ٩ – ٣٤ .

عبد الحليم ، محمد السعيد . (١٩٧٧) . الاتجاهات الوالدية السوية وعلاقتها بالابتكار لدى البنين والبنات . **رسالة ماجستير غير منشورة** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

عبده ، داود ، عبده ، سلوى حلو . (١٩٨١) . فى اكتشافات المفردات عند الطفل . **المجلة العربية للعلوم الإنسانية** . العدد الثالث ، المجلد الأول ، ص ص (٩٥ – ١١٦) .

فيجوتسكى ، ل . س . (١٩٧٦) . التفكير واللغة (ترجمة) . منصور ، طلعت . مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .

مغاريوس ، صموئيل . (١٩٥٧) . **أضواء على المراهق المصرى** . مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة .

هنا ، عطيه محمود وإسماعيل ، محمد عماد الدين . (١٩٨٧) . **كراسة الملاحظة لتقدير سمات الشخصية ومميزات السلوك الاجتماعى** . مؤسسة دار القلم للنشر والتوزيع – الكويت .

(ب) الأجنبية :

Abraham, P.; Brackbill, Y.; Carpenter, Y. & Fitzgerald, H.E. (1970). Interaction of stimulus and response in infant conditioning, **Psychosomatic Medicine,** 32: 319-325.

Ainsworth, M. & Bell, S. (1973). Mother-infant interaction and the development of competence. In Connolly, K. & Braner, J. (Eds.), **The growth of competence,** New York: Academic Press.

Ainsworth, M.D.S.; Bell, S.M. & Stayton, D.J. (1971). Individual differences in strange situation behavior of one-year-olds. In Schaffer, H.R. (Ed.), **The Origins of human social relations.** London and New York: Academic Press.

Ainsworth, M.D.S.; Bell S.M. & Stayton, D.J. (1974); Infantmother attachment and social development: "Socialisation" as a product of reciprocal responsiveness to signals. In Richards, M.P.M. (Ed.), **The integration of child into a social world.** Cambridge, England: Cambridge University Press.

Ainsworth, M.D.S.; Blehar, M.C.; Waters, E. & Wall, S. (1978). **Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Amesterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. **Developmental Psychogy, 5: 297-305.**

Ammar, **H. (1954). Growing up in an Egyptian village: Silwa, province of Aswan.** London: Routledge & Kagan Paul.

Anastasil Foli (1949) Differential Psychology. New York. Mcmillan.

Apgar, V. & Beck, J. (1972). **Is my baby all right?** New York: Pocket Books.

Appleton, T.; Clifton, R. & Goldberg, S. (1975). The development of behavioral competence in infancy. In F.D. Horowitz (Ed.), Review of child development research (Vol.4). Chicago: University of Chicago Press.

Bandura, A.; Ross, D. & Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models.
Journal of abnormal and social psychology, 63: 575-58.

Bandura, A. & Walters, R.H. (1963). Social rearing and personality development. New York: Holt, Rinehart and Winston, p. 63.

Baumrind, D. (1967). Child care practices. Genetic psychology monographs 65 34-88.

Bayley, N (1955). On the growth of intelligence. **American psychologist**. 10 805-818

Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline In Hoffman, M.L. & Hoffman, L.W. (Eds.), **Review of child development research** (Vol.1). New York: Rassell Sage Foundation

Bee, H.L (1974). The effect of maternal employment on the development of the child. In Bee, H.L. (Ed.), **Social issues in developmental psychology.** New York: Harper & Row.

Beintama, D. (1968). A neurological study of newborn infants. (Clinics in developmental medicine, No. 28). London: Heinemann Medical Publications.

Bell, S.M. & Ainsworth, M.D.S. (1972). Infant crying and maternal responsiveness. **Child development.** 43: 1171-1190.

Benedict, H. (1978). Language comprehension in 9-15 month old children In Compell, R.N. & Smith, P.T. (Eds.), **Recent advances in the psychology of language** (Vol. 4A). Plenum, N.Y. Press.

Bennestein, B. (1961). Social class and linguistic development. In Halsey, A.H. & others (Eds.), **Education, economy and society.** New York: Free Press.

Beryman, T.; Haith, M. & Mann, L. (1971). **Development of eye contact and facial scanning in infants.** Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. Minneapolis, MN.

Bishop, D.W. & Chace, C.A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. **Journal of experimental child psychology, 12: 318-338.**

Block, J.H. (1979). Another look at sex differentiation in the socialization behavior of mothers and fathers. In Demark, F. & Sherman, J. (Eds.), Psychology of women. New York: psychological Dimension Inc.

Bloom, L & Lahey, M. (1978). **Language development and language disorders.** New York: John Wiley.

Bowlby, J (1952). **Maternal care and mental health.** Geneva: World Health Organization

Bowlby, J (1969) Beginning of attachment behavior. In Bowlby, J **Attachment and loss (Vol.1): Attachment.** New York: Basic Books

Bowlby, J. (1973). **Attachment and loss, (Vol.2): Separation, anxiety and anger.** New York: Basic Books.

Bradley, R.H. & Galdwell, B.M. (1976). Early home environment change in mental test performance in children. **Developmental psychology**, 12: 93-97.

Brazelton, T.B. & Young, G.C. (1964). An example of immitative behavior in a nine week old infant. **Journal of the American academy of child psychiatry, 3:53-67.**

Bridges, K.M.B. (1932). Emotional development in early infancy. Child development, 3: 324-341.

Brins, B. & Golden, M. (1972). Prediction of intelligence performance at 3 years from infant tests and personality measures. **Merrill-palmer quarterly, 18:53-58.**

Bronfenbrenner, U. (1970). Two worlds of childhood: US and USSR. New York: Russell Sage Foundation.

Brooks, J. & Lewis, M. (1976). Infants responses to strangers: Midget, adult and child. Child development, 47: 323-332.

Brown, R. & Fraser, C. (1963). The acquisition of syntax. In Cofen, C.N. & Musgrave, B.S. (Eds.), **Verbal behavior and learning: Problems and processess.** New York: Mc Graw-Hill.

Bryan, J.H. (1975). "You will be well advised to watch what we do instead of what we say". In Palmer, D.H.D. & Foley, J.M. (Eds.), **Moral development: Current theory and research. New York: Wiley.**

Campos, J.J.; Langer, A. & Krowitz, A. (1970). Cardiac response on the visual cliff in prelocomotor human infants. Science, pp. 196-197).

Campos, J.J.; Hiatt, S.; Ramsay, D.; Henderson, C. & Svejda, M. (1978). The emergence of fear on the visual cliff. In M. Lewis & L.A. Rosenblum (Eds.), The development of affect (Vol. 1). New York: Plenum.

Cann, M.A. (1953). **An investigation of component of parental behavior in humans.** Unpublished Thesis. University of Chicago.

Caplan, F. (Ed.) (1973). **The first twelve months of life.** New York: Crosset and Dunlap.

Carlsmith, L. (1964). Effect on early father absence on scholastic aptitude. **Harvard educational review**, 34: 3-21.

Charlesworth, W.R. (1969). The role of surprise in cognitive development. In D. Elkind & J.W. Flavell (Eds.), **Studies of cognitive development: Essay in honor of Jean Piaget. New York: Oxford University Press.**

Cherry, L. & Lewis, M. (1976). Mothers and two-years-olds: A study of sex-differentiated aspects of verbal interaction. Developmental psychology. 12: 278-282.

Chevalier: Skolnikoff & Kids, S. (1979). **Animal kingdom, 82 (3): 11-18.**

Chomsky, N. (1957). Syntactic structures. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1959). Review of "Verbal Behavior" by Skinner, B.F., **Language,** 35: 26-58.

Clark, E.V. (1973). "Whats in a word". In Moore, T.E. (Ed.), Cognitive development and the acquisition of language. New York: Academic Press.

Clark, H. & Clark, E. (1977). **Psychology of language.** An Introduction to psycholinguistics. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Clarke-Stewart, K.A. (1973). Interactions between mothers and young children: Characteristics and consequences. **Monographes of the society for research in child development,** 38 (6-7 serial no. 153).

Clarke-Stewart, A. (1982). **Daycare.** Cambridge, Masschousetts: Harvard University Press.

Clarke-Stewart, K.A. & G.G. Fein (1983). "Early childhood programs". In P.H. Mussen (Ed.), **Handbook of child psychology (4th ed.),** Vol.2. New York: Wiley.

Cliek, J. Cognitve Development in cross-cultural perpective In Review of child development research (Vol.4) Chicago. University of Chicago Press 1975.

Critchly, M. (1975). Language. In Lenneberg, E.H. & Lenneberg, E. (Eds.). **Foundations of language development: A multi-** disciplinary approach (Vol.1), New York: Academic Press.

Cruttenden, A. (1979). Language in infancy and childhood. Manchester University Press.

Cohen, L.B. & Gilber, E.R. (1975). Infants visual memory. In L.B. Cohen & P. Salapatek (Eds.), **Infant perception: Vol.1: Basic visual processes.** New York: Academic Press.

Collins, W.A. & Duncan, S.W. (1984). "Out- of- school settings in middle

childhood". In W.A. Collins (Ed.), **Research on school-age children.** Washingtong D.C.: National Academy of Sciences Press.

Conrad, H.S. and Jones, H.E. A Second Study of Famelial Resemblance in intevigence: 39th Year book, Not. Society for the study of Education 1940. Part II, PP. 97-14).

Cooper, J.; Moodley, M. & Reynell, J. (1978). **Helping language development.** London: Edmond Arnold.

Darwin, C. (1872). **The expression of emotions in man and animals.**

Dennis, W (1957). A cross- cultural study of the reinforcement of child behavior. Child development, 28 (4): 431-438.

Dethier, G. & E. Steller. Animal behavior. Englewood Cliffs: N.J. Prentice Hall.

Easterbrooks, M.A. & Lamb, M.E. (1979). The relationship between quality of infant-mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. **Child development 50: 358-387.**

Eimas, P.O., et.al. (1971, January). Speech perception in infants. Science, 22: 303-306.

Elardo, R.; Bradley, R. & Goldwell, B.M. (1975). The relation of infants' home environments to mental test performance, from six to thirty-six months. **Child development, 46: 71-76.**

Erikson, E.H. (1950). Childhood and society. New York: Norton.

Erikson, E. (1968). **Identity, youth and crisis.** New York: Norton.

Fein, G.G. (1978) Child development prentice Hall: New Jersy.

Feshbach, S. (1970). Aggression. In Mussen, P.H. (Ed.), **Carmicaele's Manual of child psychology,** Vol.2 (3rd ed.) pp. 159-259. New York: Wiley.

Feshbach, N.D. & Feshbach, S. (1972). Children's aggression. In Hartup, W.W. (Ed.), **The young child: Review of research (Vol.2).** Washington, D.C.; National Association for Education of Young Children.

Fischer, K.W. & A. Lazarson (1984). Human development. W.H. Freeman and Co.: New York.

Fishbein, H.D. (1976). **Evolution, development and children's learning.** Pacific Palisades, California: Good Year.

Flaske, R. (1976, August 27). Scientists wonder what's on a baby's mind. **New York Times,** P.B. 4

Flavell, J.H. (1965). **The development of role-taking and communication skills in children.** New York: Wiley.

Fraiberg, S. (1976). **Insights from the blind: Developmental studies of blind children.** Yew York: Basic Books.

Freedman, D.G. (1964). Smiling in blind infants and issue of innate versus acquired. **Journal of child psychology, 5: 171-184.**

Freedman, D.G.; Loving C.B. & Martin, G.M. (1967). Emotional behavior and personality development. In Blackbill, Y. (Ed.), Infancy and early childhood. New York: Free Press.

Gradner, R.A. & Gardner, B.T. (1975). **Communication with a young chimpanzee.** In Chauvin, R. (Ed.), Edition du Centre National de la Recherche Scientifique: Paris.

Gardner and new man, (1940) Mental and physical tests of identical twins reared Aport. J. of Heredity 1950, 31, 119-126. Cited in Arastasic and Foli. Differential Psychology New York Macmillan 1949.

Gesell, A. (1954): The Ontogenesis of Infant Behavior. Int. Carmichael (ed.). Manael of child Psychology 2nd Ed. New York: Wiley. PP. 335-373, 1954.

Gesell, A.; H. Thompson & C.S. Amatruda (1935). **The Psychology of early growth including norms of infant behavior and a method of genetic analysis.** New York: Macmillan.

Gladwin, T. East is a big bird: Navigation and hogic Pulwat Atolle Cambridge - harword University Press 1970.

Graig, W. Male Doves Reared in Isolation. J. Anim behar. 1914, 4, 121-133.

Hagman, R.R. (1932). A study of fears of children of preschool age. **Journal of experimental education,** 1: 110-130.

Haith, M.M. (1981). Visual competence in early infancy. In Held, R.; H. Liebowitz, H.R. Teuber (Eds.), **Handbook of sensory physiology** (Vol.8). Berlin: Springer-Verlag.

Harlow, H.F. (1972). Love created-love destroyed-love regained. **Modeles animaux du comportement humain.** Edition du Centre National de la Recerche Scientifique: Paris.

Havighurst, R. (1953). **Human development and education.** New York: Longmans.

Hayes, D.S. & D.W. Birnbaum (1980). Preschoolers' retention of televised

events. "Is a picture worth a thousand words?" Journal of developmental psychology, 16 (5): 410-416.

Hayes, K. (1951). **The ape in our house.** New York: Harper and Row

Hebb. D. (1949). **The organization of behavior.** New York: Wiley

Hewes, G.W. (1976). The current status of the gestural theory of language origin. In Harnard, S.R.; Steklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.), Origins and evoluation of language and speech. **New York academy of science, annals,** 280: 489-504.

Hill, D.D. Placental Insufficiency and Brain growth of the letus. In D.B. Cheek: Ferat & Post- natal celluar growth New York 1975.

Hochberg, J.E. (1978). **Perception** (2nd ed.). Englewood Cliffs, N.J. Prentice. Hall.

Hockett, C.D. (1960, September). The origin of speech. **Scientific American,** pp. 88-111.

Hubel, D.H. & Weisel, T.N. Receptive fields of cells in visually inexperienced kittens. Journal of Neurophysiology 1963, 26,996-1002.

Hurlock, E. Developmental Psychology. Tata McGraw-Hill. New Delhi 1959.

Hutt, S.J.; Lendard, H.G. & Prechtl, H.F.R. (1969). Psychological studies in new born infants. In Lipsitt, L.P. & Reese, H.W. (Eds.), **Advances in child development and behavior** (Vol.4). New York: Academic Press.

Jenkins, C. et.al. (1972). Inequality: A Reassesment of The Effect of Family and Schooling in America, New York, Basic Books.

Jersild, A.T. & Holmes, F.B. (1935). Some factors in the development of children's fears. **Journal of experimental education,** 4: 133-141.

Kagan, J. (1971). **Change and continuity in infancy.** New York: Wiley.

Kagan, J. (1972), March). Do infants think? **Scientific American,** pp. 74-82.

Kagan, J. & Klein, R.E. (1973). Cross- cultural perspectives on early development. **American psychologist,** 28:947-961.

Kagan, J.; Kleen, R. & Zelazo, P. (1978). **Infancy: Its place in human development.** Cambridge MA: Harvard University Press.

Kagan, et.al. (1966). Infants differential reactions to familiar and distorted faces. **Child development, 37: 519-532.**

Kalnin, I.V. & Bruner, J.S. (1973). The corrdination of visual observation and instrumental behavior in early infancy. Perception, 2: 307-314.

Kellog, W.N. & Kellog, A. (1933). **The ape and the child.** New York: Mc Graw-Hill.

Kessler, J.W. (1966). **Psychopathology of childhood.** Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.

Korner, A.F. (1974). The effect of the infants state, level of arousal, sex and ontogetic state, on the caregiver. In Lewis, M. & Rosenblum, L.A. (Eds.), **The effect of the infant on the caregiver.** New York: Wiley.

Kosslyn, S.M. (1976). Using imagery to retrieve semantic information. **Child development,** 47: 434-444.

Krauss, R.M. & Glucksberg, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. **Child development,** 40: 255-266.

La Barbera, J.D.; Izard, C.E.; Vietze, P. & Parisi, S.A. (1976). Four-and six-months-old infants' visual response to joy, anger, and neutral expressions. **Child development,** 47: 535-538.

Labov, W.; Cohen, P.; Robins, C. & Lewis, J. (1968). A study of the nonstandard English of Negro and Purto Rican speakers in New York city **(Final report, U.S. office of education cooperative research project no. 3288).** New York: Columbia University Press.

Lamb, M.E. (1975). Fathers: Forgotten contributors to child development. **Human development,** 18: 245-266.

Labm, M.E. (1981a). The development of social expectation in the first year of life. In Lamb. M.E. & Sherrod, L.R. (Eds.), **Infant social cognition.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Lamb, M.E. (1981b). Developing trust and perceived affectance in infancy. In Lipsitt, L.P. (Ed.), **Advances in infancy research** (Vol.1). Norwood, N.J.: Ablex.

Le Compte, G.K. & Gratch, G. (1972). Violation of a rule as a method of diagnosing infants level of object concept. **Child development,** 43: 385-396.

Lenneberg, E.H. (1967). **Biological foundation of language.** New York: Wiley.

Lenneberg, E.H. (1969, May). On explaining language. **Science, May** 9: 635-643.

Leiderman, P.H. & Leiderman, G.F. (1974). Affective and cognitive consequences of polymatric infant care in the East African high lands. In Pick, A.D. (Ed.), **Minnesota symposium on child psychology** (Vol.8). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Leventhal, A.S. & Lipsitt, L.P. (1964). Adaptation, pitch discrimination and sound localization in the neonate. **Child development**, 35: 759-767.

Levy, J. (1976). Evolution of language lateralization and cognitive function. In Harnad, S.R.; Stecklis, H.D. & Lancaster, J. (Eds.), Origins and evolution of language and speech. **New York academy of sciences, annals**, 280: 810-820.

Lewis, M. (1973). Infant intelligence tests: their use and misus. **Human development, 16**: 108-118.

Liddel, H.S. The Conditioned Reflexes. In Moss, F.A. (ed.) Comparative Psychology. N.Y. Prentice Hall, 1934.

Lynne, D. (1974). **The father: His role in child development.** Monterey, California: Books/Cole.

Lipsitt, L.P. (1977). The study of sensory and learning processes of the new born. In **Symposium on neonatal neurlogy, clincs in perinalogy**, 4(1): 163-186.

Luria, A.R. (1971). The role of speech in the regulation of normal and abnormal behavior. New York: Liveright.

Main, M. & Weston, D. (1981). Security of attachment to mother and father, related to conflict behavior and the readiness to establish new relationships. **Child development**, 52.

Maruies, D.P. (1941). Can conditioned response be established in human New born infant? **Journal of genetic psychology**, 29: 263-282.

Mead, M. (1954). Some theoretical considerations on the problem of mother-child separation. **American journal of othopsychiatry**, 43: 413-416.

Mead, M. (1939). **Sex and temperament in three primitive societies.** New York: Morrow.

Melikian, L. (1959). Authoritarianism and its correlates in the Egyptian culture and the United States. **Journal of social issues**, 15(3): 58-68.

Mendel, G. (1965). Childern's preferences for differing degrees of novelty. **Child development**, 36: 453-465.

Menyuk, P. (1971). **The acquisition and development of language.** Englewood Cliffs, N,J.: Prentice Hall.

Menyuk, P. (1972). **The development of speech.** New York: Bobbs-Merril.

Mischel, W. (1971). **Introduction to personality**. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Moore, T.W. (1975). Exclusive early mothering and its alternatives. **Scan dinavian journal of psychology, 15: 255-262.**

Nelson, K. (1973). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. Merril-Palmer quarterly, 11: 21-39.

Newman, Freeman and Holzinger, 1937. Twins: A sfudy of Meredity and Environment, Chicago, University of Chicago Press.

Newman, B. &Newman, P. (1978). **Infancy and Childhood: Development and its contexts.** New York: Wiley.

Newman, B.M.&Newman, P.R. (1979). **Development through life.** The Dorsey Press, Homewood: Illinois.

Noble, G. (1975). **Children infront of the small screen.** Beverly Hills, California; Sage Publications.

Nunnally, J.C.& Lemond, L.C. (1973). Exploratory behavior and human development. In H.W. Reese (Ed.), **Advances in child development and behavior** (Vol.8). New York: Academic Press.

Papousek, H. (1967). Experimental studies of appetitional behavior in human newborns and infants. In H.W. Stevenson, E.H. Hess& H. Rinegold (Eds.), **Early behavior,** New York: Wiley.

Patai, R. (1976). **The Arab mind.** New York: Charles Scribner's Son.

Patterson, G.R.; Littman, R.A.& Bricke, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. **Monograph of the society for research in child development.** 32: (5, serial no. 113).

Patterson, G.R. (1975). The aggressive child: Victim and architect of a coer cive system. In Hamerlynch, L.A.; Handy, C.& Mash, E.J. (Eds,), Behavior modificaton and families, (Vol. 1), Theory and resrarch. New York: Brunner Mazell.

Piaget, J. (1960). **The child's conception of the world.** London: Routledge. P.215.

Piaget, J. (1967). Six psychological studies, Tenzer and Elkind (trans.). New York: Random House.

Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In Mussen, P.H: (Ed.) **Carmiegael's Manual of child psychology** (Vol.1). New York: Wiley.

Piaget, J. (1973). **(The psychology of intelligence)** (Perry, M.& Berlyne, D.E., trans). Totawa, N.J.: Littlefield Adams.

Piaget, J.& Enhelder, B. (1969). **The psychology of the child** (H. Weaver, trans.). New York: Basic Books.

Premack, D. (1972). Teaching Language to an ape. **Scientihe Amenicen, 227:** 92-99.

Premack, D. (1976). **Intelligence in ape and man.** Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Prescott, E. (1973, March). A comparison of three types of day-care and nursery school-home care. Paper presented at a metting of **Society for research in child development,** Philadeliphia.

Prothro, E.T.& Melikian, L. (1953). The California opinion scale in an authoritarian culture. **Public opinion quarterly,** 17: 353-363.

Prothro, E.T. (1970). Patterns in child rearing practices. In Lutfiyya, A.M.& Churchill, C.W. (Eds.). **Readings in the Arab Eastern societies and cultures.** The Hague, The Netherlands: Mouton, 583-591.

Read, E,W, Grentic anomalies in development. In F.D. Horowitz (ed.) Review of Child Development Research (Vol.4) Chicago. Univ. of Chicago Press 1975.

Rheingold, H.L.& Echerman, C.O. (1970). The infant separates himself from his nother, **Science,** 168: 78-83.

Rheingold, H.& Eckerman, C. (1973). Fear of the stranger: A critical ex amination. In Reese, H.W.& Lipsit, L.P. (Eds.), **Advances in child development and behavior** (Vol.8). New York: Academic Press.

Ricciuti, H.N. (1965). Object grouping and selective ordering behavior in in fants 12-24 months-old. Merril-Palmer quarterly, 11: 129-148.

Robinson, W.P. (1965). The elaborated code in working class language. **Language and speech,** 8: 243-252.

Ross, H.S. (1984). Forms of exploratory behavior in young children. In B.M. Foss (Ed.), **New perspectives on child development.** Harmondsworth, England: Penguin.

Rosthbaum, Cherchil, Shakhashiri and Moody. Neuropsychologic otucome of Children whose mothers had Proteineria during pregnancy. Obatetrics&
Geneocology, 1969, 118-129.

Ruebush, B.K. (1963). Anxiety. In Stevenson, H.W. (Ed.), **Child psychology** (2nd Yearbook of the National Society for the Study of Education). Chicago,
University of Chicago Press, PP. 460-516.

Rutherford, E.& Mussen, P. (1968). Generosity in nursery school boys. **Child developmetn,** 39: 755-765.

Salapatek, P.& Kessen, W. (1966). Visual scanning of traingles by human newborn. **Journal of experimental child psychology,** 3: 155-167.

Saltz, Roslyn. (1973). Effects of part time "mothering" on I.Q. and S.Q. of young institutionalized children. **Child development.**

Sameroff, A.J. (1977). Concepts of humanity in primary prevention. In Albee, G.& Rolf, J.(Eds.), **Primary prevention of psychopathology** (Vol. 1). Burlington, V: Waters.

Sameroff, A.J.& Zax, M. (1973). Neonatal characteristics of offspring of schizophrenic and neurotically depressed mothers. Journal of nervous and mental diseases, 157: 191-199.

Savage-Rambaugh, E.S., et al., (1978). Sumbolic, communication between two chimpanzees. **Scinece,** 201: 641-644.

Schaffer, H.R.& Emerson, P.E. (1964a). The development of social attach ment in infancy. **Monographs of the society for research in child development.**

Schwartz, A.N.; Campos, J.J.& Baisel, E.J. (1973). The visual cliff. **Journal of experimental child psychology,** 15: 86-99.

Segal, J.& Yahraes, H. (1978). **A child's journey.** New York: Mc Graw-Hill.

Seligman, J., Gansell, M.& Shapiro, D. New Science of Birth. Newsweek, November 15. 1976 pp. 65-60

Shoben, E.J. Jr. (1957). Toward a concept of the normal personality. **American psychologist,** 12: 183-189.

Shultz, T.& Figler, E. (1970). Emotional concomitants of visual mastery in infants. **Journal of experimental child psychology,** 10: 390-402.

Sims, V.M. (1931). The Influence of Blood Relashionship and Common En vironment on Measured Intelligence. J. Educ. Psychol. 22. 56-65.

Singer, J.L. (1961). Imagination and waiting ability in young children. **Jour nal of personality,** 29: 396-413.

Singer, J.L. (Ed.) (1973). The child's world of make-believe. **Experimental studies of imaginative play.** New York: Academic Press.

Singer, J.L.& Singer, D.G. (1974). Fostering imaginative play in preschool children. **Paper presented at the meeting of the American Psychological Association.** New Orleans.

Singer, J.L.& Singer, D.G. (1980). "Television viewing and aggressive behavior in preschool children: A field study", **Forensic psychology and psychiatry**, 347: 289-303.

Skarin, K. (1977). Cognitive and contextual determinats of stranger fear in six and eleven-months old infants. **Child development.** 48: 537-544.

Skeels, W.M. (1966). Adult Status of Children with contrasting early life ex periences. Monographs of the Society for Research. In Child Development 1966, 31 L3 Serial No.103.

Skinner, B.F. (1953). Science and human behavior. The Macmillan Company, New York: P. 91.

Skinner, B.F. (1957). **Verbal behavior.** New York: Appleton-Contunty-Croft.

Slobin, D.I. (1973). Cognitive prerequisites for the deveelopment of gram mar. In Ferguson, C.A.& Slobin, D.I. (Eds.), **Studies of child language development.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Soliman, A.M. (1967). Comparison between the performance on the Min nesota counseling inventory of the Egyptian and the American of the twelfth high school grades. **Unpulishesd master's resrarch report.** University of Minnesota.

Spitz, R.A. (1964). The smiling response: A contribution to the ontogenesis of social relations. **Genetic psychology monograph,** 34: 57-125.

Spitz. R.A. (1965). **The first year of life.** New York: International Universites Press.

Sroufe, L.A.; Waters, E.& Mates, L. (1974). Contextual determinats of infant affective responses. In M. Lewis& L. Rosenblum (Eds.), **The origins of fear,** New York: Wiley.

Sroufe, L.A.& Waters, E. (1976). The ontogenesis of smiling and laughter. A prospective on the organization of development in infancy. **Psych. Review,** 83: 173-189.

Sroufe, L.A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant develop ment. **Child development,** 48: 173-189.

Sroufe, L.A. (1977). Wariness of strangers and the study of infant develop ment. **Child development,** 48: 731-746.

Stayton, D.J.; Ainsworth, M.S.& Main, M.B. (1973). Development of separation behavior in the first year of life. protesting, following and greeting. **Developmental psychology**, 9: 213-235.

Steels, B.F.& Pollock, D.A. (1968). Psychiatric study of parents who abuse infants and small children. In Helfer, R.E.& Kempe, C.H. (Eds.), **The battered child.** Chicago: University of Chicago Press.

Stein, A.H.& L.K. Friedrich (1975). The effects of television contents on young children. In A.D. Prick (Ed.), **Minnesota symposia on child psychology** (Vol.9). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Steuer, F.B.; J.M. Applefied& R. Smith (1971). "Televised aggression and interpersonal aggression of preschool children". **Journal of experimental child psychology**, 11: 442-447.

Stockard, C.R. The Physical Basic of Personality. New York. Morton, 1931.

Sumoi, S.J.& Harlow, H.F. (1978). Early experience and social development in Rhesus Monkeys. In Lamb, M.E. (Ed.), **Social and personality development.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Suomi, D.J. (1979). Peers, Play and primary prevention in primates. In Kent, M.W.& Rolf, J.E. (Eds.), **The primacy prevention of psychopathology** (Vol.3). Social competence in children. Hanover, N.H.: University press of New England.

Switsky, H.N.; Haywood, H.C.& Isett, R. (1974). Exploration, curiosity and play in young children: Effects of stimulus complexity. Developmental psychology, 10: 321-329.

Tanner, J.M. (1970). "Physical growth". In P.H. Mussen (Ed.), **Carmiael's manual of child psychology.** New York: Wiley.

Templin, M.C. (1957). **Certain language skills in children.** Minneapolis: Minnesota University Press.

Thomas, A.& Chess, S. (1977). **Temperament and development.** New York: runner/Mazel.

Thomas, H. (1970). Psychological assessment instruments for use with human infants. **Merrill-Palmer quarterly**, 16: 179-223.

Torky, Mostafa (1980). Validation of the MMPI Scale in Kuwait. **Psychological reports, 47: 1152-1154.**

Uzgiris, I.G.& Hunt, J.Mcv. (1975). Assessment in **infancy**. Urbana: University of Illinois Press.

Vine, I. (1973). The role of facial visual signalling in early social development. In M. VonCranah& I. Vine (Eds.), **Social communication and movement**. London Academic Press.

Vygotsky, L.S. (1956). (Selected psychological studies). Moscow.

Waddington, C.H. The Strategy of genes. London, Alke& Unwi, 1975.

Walk, R.D.& Gibson, E.J. (1961). A comparative and analytical study of visual depth perception. **Psychological monographs** 75, no. 15.

Waters, E.; Matas, L.& Sroufe, L.A. (1975). Infants reactiness to an ap proaching stranger: Description, validation and functional significance of wariness. **Child development,** 46: 348-356.

Waters, E.; Wippman, J.& Sroufe, L.A. (1979). Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. **Child development, 30: 821-82a.**

Watson, J.N.;& Morgan, J.J.B. (1917). Emotional reaction and psychological experimentation. American journal of psychology, 28: 163-179.

Watson, J.B. (1928). **Psychological care of infant and child,** (pp. 81-82). New York: Norton.

Watson, J.S. (1967). Memory and "contingency analysis" in infant learning. **Merril-Palmer quarterly,** 13: 55-76.

Watson, J.S. (1972). Smiling, cooing and "the game". **Merril-Palmer quarterly,** 18: 323-339.

Wemraub, M.& Putney, E. (1978). The effects of height on infant's social responses to unfamiliar persons. **Child development,** 49: 598-603g.

White, R.W. (1959). Motivations reconsidered: The concept of competence. Psychological review, 66: 297-333.

Whiting, W.M.& Childs, J.L. (1953). **Child, trainin and personality.** Yale University Press, New Haven.

Wind, J. (1976). Phylogeny of the human vocal tract. In Hamand, S.R.; Steklis, H.D.& Lancaster, J. (Eds.), **Origins and evolution of language and speech. New York Academy of Sociences, Annals.**

Winterbottom, M.R. (1958). The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery. In J.W. Atkinson, (Ed.), Motives in fantasy, action and society. Princeton, N.J.: Nostrand.

Wolff, P.H. (1963). Observations of the early development of smiling. In · Foss, B:M: (Ed.), **Determinants of infant behavior** (Vol.2). New York: Wiley.

'Vyden B. Growth, Cracial Months. Life. December 17/1971.

Yarrow, L.J. (1964). Separation from parents in early childhood. In Hoff man, M.L.& Hoff, H.W. (Eds.), **Review of child development research** (Vol.1). New York: Russell Sage Foundation.

Yarrow, L.J.& Pederson, F.A. (1972). Attachment: Its origins and course. **Young children.**

Yarrow, M.R.; Scott, P.& Wazler, C.Z. (1973). Learning coucern for others. Developmental psychology, 8: 240-260.

Zigler, E. et.al. Child Development 1973, 44, 294-303.

Zingg, R.M. Feral Man and Extremc Cases of Isolation American J. of Psychol 1940, 63, 487-617.

